CÉLIA MARIA DAVID
HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA
RICARDO RIBEIRO
SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES
(ORGS.)

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

# DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

# Desafios contemporâneos da educação

CÉLIA MARIA DAVID
HILDA MARIA GONÇALVES DA SILVA
RICARDO RIBEIRO
SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES
(Organizadores)

# DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO

**Cultura Acadêmica**
Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.culturaacademica.com.br
feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

D484

Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico] / organização Célia Maria David ... [et al.]. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

Recurso Digital

Formato: ePDF
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN 978-85-7983-622-0 (recurso eletrônico)

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Política social. 3. Livros eletrônicos. I. David, Célia Maria.

14-16633 CDD: 379.81
CDU: 37.014.5(81)

---

Editora afiliada:

# Sumário

# Apresentação

O objetivo deste livro é discutir os desafios postos à educação contemporânea e seus desdobramentos na sociedade. Tem-se em pauta que a escola é uma instituição historicamente construída. Nessa perspectiva, uma rápida digressão sobre a história da educação escolar no Brasil revela uma composição de contornos fundamentalmente elitistas, voltados a um público, objetivos e fins determinados. Nessa plataforma a classe popular não se sentia representada; não tinha espaço, não tinha lugar.

A ideia de escola pública e obrigatória para todos data dos séculos XVIII e XIX e constituía-se como ponto central e gerador do processo de homogeneização cultural e de formação de uma cidadania nacional, como bem pontua Libâneo. Trata-se de uma concepção delineada sob a perspectiva de uma escola e alunos ideais, portanto, de contornos concretamente excludentes.

Com o processo de redemocratização do país, nos anos 1980, a bandeira de uma escola para todos veio à tona e teve de enfrentar a ajuizada contradição entre, de um lado, a luta por uma educação emancipatória e integral e, de outro, uma

visão mercadológica submetida às determinações da economia, expressas nas propostas das políticas oficiais para educação. Muitos dos embates daquele contexto ainda hoje se fazem presentes e, mesmo que não sejam definidos de forma clara, pesquisas revelam que a dinâmica escolar evidencia um visível descompasso entre o avanço democrático das últimas décadas e os ranços persistentes na conformação do estudante ideal.

Desse modo, a escola investe, com pouco sucesso, na socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, cujos recortes, ideologicamente propostos, compõem o currículo oficial. É neste panorama que o presente livro se propõe a trazer para o debate algumas temáticas relacionadas com o que se considera desafios para educação.

O fato é que a partir da promulgação da Carta Magna de 1988, a chamada Constituição Cidadã e da LDB n.9.394/96, o processo de democratização da educação pública teve avanço considerável, com o reconhecimento dos direitos e consequente ampliação do acesso da classe popular à educação escolarizada sem, no entanto, garantir de forma satisfatória a qualidade e, em alguns casos, nem mesmo a permanência do aluno na escola.

O livro está constituído por três eixos – Educação, culturas e realidade social; Políticas educacionais; A escola –, agrupando capítulos que procuram contemplar a discussão proposta. O primeiro vincula a discussão da educação com a cidadania, as políticas públicas na cidade e a questão da inclusão.

Em "Educação para a cidadania", o tema é apresentado a partir da ideia de educação sobre a cidade, tomada como porta dos direitos para todos. No Brasil, esse assunto tem um tratamento também religado à educação para o exercício da cidadania, entendida como jogo democrático. O autor recorre a experiências realizadas durante a discussão sobre os Planos Diretores Participativos, quando tomada a cidade enquanto

objeto de aprendizagem a população é capaz de trocar informações e demandas em um caminho que consolida o que o autor chama de educação para a cidadania.

"Educação e políticas públicas na cidade" aborda teoricamente a articulação intersetorial da educação com as demais políticas públicas no âmbito da cidade. Reflete sobre a intersetorialidade no campo educacional, como um processo que, ao mesmo tempo, em que se submete ao rigor de lógicas estranhas ao campo dos direitos humanos e sociais, também fecunda significados potentes de uma educação pública que se amplia conceitual e politicamente a partir da articulação com as demais políticas públicas.

O terceiro capítulo levanta o conceito de sustentabilidade com base nas lições jurídicas, procurando aliá-las às práticas de cidadania que devem ser ensinadas desde a infância, passando pela adolescência, no sentido de que o respeito, a consciência ecológica, o conhecimento das diferenças regionais e pessoais, a cultura brasileira os meios políticos, o consumo, a pobreza e os valores éticos devem ser tratados como disciplinas formativas no processo da dignidade humana.

Em "Inclusão social e deficiência", a autora apresenta a necessidade de construir o entendimento acerca dos problemas referentes à sexualidade das pessoas com deficiências, não como algo "deficiente" ou "diferente", mas como decorrentes das questões psicossociais e não orgânicas. Ou seja, compreender que o isolamento, a segregação e a ignorância decorrentes de uma educação sexual inadequada recebida de familiares e da comunidade são responsáveis por muitas atitudes inadequadas, manifestadas pelas pessoas com deficiência.

Em "Educação especial em tempos de educação inclusiva", aborda-se a temática da educação inclusiva a partir de documentos oficiais como Declaração de Salamanca e dos diplomas legais, de âmbito nacional, voltados para essa ques-

tão. O texto reconhece que, no Brasil, a atenção dispensada às minorias vem crescendo progressivamente, e de modo mais notável nas últimas décadas, com o intuito de reduzir a exclusão social e obter melhor qualidade de vida. No entanto, aponta-se a importância de construção de uma clara compreensão do que representam a diversidade na escola e as necessidades educacionais que requerem atenção diferenciada enquanto um sólido ponto de partida para a definição dos princípios e da concepção de procedimentos operacionais para a sua efetivação.

Ainda atendendo aos propósitos de trazer contribuições para o debate acerca dos desafios postos para a educação nos dias atuais, o segundo eixo deste livro tem como foco algumas das questões atinentes às "Políticas educacionais". Estas são abordadas em cinco capítulos, a saber: "Política educacional brasileira e sua dimensão social"; "Desafios da avaliação educacional"; "O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História"; "A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica"; "Trajetórias escolares de laureados nas políticas afirmativas".

O primeiro capítulo deste eixo temático desenvolve uma análise das políticas educacionais brasileiras na perspectiva da longa duração braudeliana. Tem como *leitmotiv* o processo de democratização da educação no Brasil, considerado desde o período colonial. Na esteira de um processo mental, portanto, assente no tempo longo, procura descortinar permanências, mudanças e resistências, que colocam em questão a dimensão social destas políticas e permitem uma maior compreensão do presente.

O segundo capítulo deste eixo tem na avaliação educacional a centralidade da sua discussão; ele recompõe e indica a ação integrada da avaliação pontual com a permanente investigação exigida pelo processo educativo que ali se de-

senvolve. Busca, na reflexão conceitual e dos fundamentos, colocar o foco avaliativo no modelo de escola vigente e em seu potencial para o atendimento das demandas educacionais da sociedade contemporânea.

A formação docente, focalizada na licenciatura em História, é o tema abordado pelo capítulo seguinte. Os autores desenvolveram uma análise da formação docente nesta disciplina, focada nas diferentes dimensões teórico-práticas que a compõem. A atenção mais específica do debate aqui proposto encontra-se nos conflitos vivenciados pelos graduandos ao se depararem com a realidade da escola pública nas atividades de estágio supervisionado.

A discussão proposta pelo capítulo "A condição sociocultural e o acesso à educação básica" enfatiza as dificuldades das políticas públicas propostas nas últimas décadas, que sugerem uma educação pública que seja capaz de superar as desigualdades socioculturais dos estudantes e reduzir a distância entre o acesso real dos diferentes segmentos sociais à educação básica. O recorte feito pela autora incide, mais especificamente, no acesso (ou da falta deste) dos jovens entre 15 e 24 anos ao Ensino Médio.

Já o objeto da discussão proposta no último capítulo deste segundo eixo temático são as políticas afirmativas no ensino superior. A preocupação central foi analisar os itinerários escolares de alunos(as) que ingressaram na Unesp por meio de políticas de acesso, com o objetivo de examinar seus percursos escolares. Nessa perspectiva, os autores buscaram apreender as principais dificuldades materiais e intelectuais enfrentadas por esses(as) alunos(as) no universo universitário, as quais podem dificultar sua manutenção e a longevidade escolar.

O último eixo deste livro, intitulado "A escola", discute questões relativas ao interior das instituições escolares e está constituído por sete capítulos. O debate trazido pelo texto "O

rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar" tem como objeto a repercussão das mudanças ocorridas no contexto contemporâneo no acirramento das expressões da questão social. A autora procurou lançar luz sobre os reflexos dessas mudanças conjunturais sentidos pelas instituições em geral e, pela escola em particular, procurando a partir daí apontar a contribuição que o profissional do Serviço Social pode fornecer a este espaço sócio-ocupacional.

A questão da interface entre o serviço social e a educação é tema do capítulo seguinte. A autora parte do entendimento de que algumas das demandas apresentadas pelos estudantes extrapolam a dimensão pedagógica, configurando-se como situações sociais, econômicas e culturais. As manifestações sociais no cotidiano escolar precisam ser entendidas no conjunto de relações sociais construídas por seus sujeitos – estudantes, familiares, professores e gestores escolares. Daí a necessidade e importância do trabalho intersetorial que, mediante os conhecimentos produzidos e sistematizados por diversos profissionais acerca de um determinado objeto, de uma determinada realidade, possibilita a pluralidade de contribuições para a efetivação de um projeto coletivo, para a construção de propostas educacionais numa perspectiva de totalidade.

"Metodologias de ensino" tem como objeto de investigação as questões concernentes às metodologias de ensino. Este capítulo está distribuído em três subitens, os quais envidaram esforços para lançar luz sobre o processo de aprendizagem de três importantes componentes curriculares: a língua escrita, a literatura e a linguagem matemática. Procurou-se destacar a importância da promoção da aprendizagem desses componentes curriculares como processos de formação crítica e cultural dos sujeitos.

As questões referentes ao domínio da língua escrita são debatidas no quarto texto do eixo três. Por meio da análise

da escrita de cartas por terceiros e por adultos em processo de alfabetização, os autores procuram discutir a representação que as pessoas pouco escolarizadas têm do seu saber. A partir dessa análise e trabalhando a questão dos conceitos de alfabetização e alfabetismo, chamam a atenção para a necessidade de refletir acerca das dimensões que envolvem o domínio da língua escrita.

"Sobre a escrita de pessoas pouco escolarizadas: de cartas e quadros", por sua vez, dedicou-se a promover o entendimento de por que os resultados obtidos por escolas públicas estaduais são tão distintos, mesmo quando se consideram escolas que contam com condições materiais e humanas semelhantes. As reflexões levantadas são fruto de uma pesquisa desenvolvida sobre as características da gestão das escolas públicas estaduais na cidade de Araraquara, no estado de São Paulo, tendo como foco as experiências bem-sucedidas desses atores sociais.

Acreditamos que este livro possa contribuir das mais diversas formas para o debate acerca dos desafios colocados para a educação nos nossos tempos. Esperamos ainda que essa leitura possa estimular, ou melhor, suscitar experiências bem-sucedidas em direção à promoção de educação de qualidade para todas as pessoas.

# Eixo 1
# Educação, culturas e realidade social

# Educação para a cidadania

José Luís Bizelli[1]

## Introdução

Quando pensamos em educação é consenso interpretá-la como fonte para uma formação que permite trânsito na sociedade do conhecimento. Quase sempre a imagem socialmente construída diz respeito a um conjunto de atividades que habilita o indivíduo para perceber e desvendar os códigos das diferentes linguagens proporcionando interpretação crítica para o avanço da ciência, das artes e da tecnologia. No espelho acadêmico-científico atual, fortemente marcado pela competitividade expressa nos *ranqueamentos* internacionais, a imagem que aparece não evidencia nuanças de consensos sobre educação como fator ético de construção da cidadania.

Dominar os códigos e ter a capacidade de refletir sobre o mundo são requisitos instrumentais indispensáveis para estar incluído na sociedade do conhecimento, ou seja, para adquirir *status* de cidadão no mundo moderno; mas os processos de en-

1 Livre-docente do Departamento de Antropologia, Política e Filosofia, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: bizelli@fclar.unesp.br.

sino-aprendizagem mostram dificuldade para assumir seu papel formador enquanto fomento ao debate, oportunidade de vivência e produção de consensos no que diz respeito à construção de uma convivência cidadã sem exclusão.

O obstáculo, talvez, resida na discussão sobre os valores que hoje dão contornos para a pluralidade e diversidade cultural, etnorracial, sexual, religiosa, socioeconômica e política, em nosso país.

Libertos de uma educação eivada por um pensamento dominante – que disseminava seu conteúdo de forma instrumental através de disciplinas centradas em uma moral ou uma forma de civismo –, ainda é difícil trabalhar práticas e conteúdos que tratem da educação para a formação de cidadãos, como vêm fazendo, por exemplo, a União Europeia, mais particularmente países com os quais temos muita proximidade, como Portugal e Espanha.

Como o ano de 2013 foi eleito como o Ano Europeu dos Cidadãos, publicou-se um relatório (EACEA, 2012) sobre a forma como vem sendo ministrada a disciplina "Educação para a cidadania" nos diferentes países do bloco.

Para abordarmos o tema proposto, analisaremos – na primeira parte do texto – alguns aspectos pertinentes à realidade europeia, centrando-nos mais no que vem sendo feito em Portugal e Espanha, para depois – na segunda parte – colocar em debate o tema da educação para a cidade, entendida como porta objetiva dos direitos dos cidadãos. Finalizaremos com algumas notas de conclusão.

## Sobre o relatório da União Europeia

O relatório *Educação para a cidadania na Europa* (EACEA, 2012) deixa claro que o objetivo da avaliação é favorecer a construção de uma sociedade com maior equidade e coesão social,

tarefa que só será factível se os jovens forem educados para participar politicamente da vida em sociedade. Promover a cidadania ativa (Hoskinsetall, 2006) é um dos principais objetivos dos sistemas educativos de todos os países pertencentes à União Europeia e nesse sentido:

> a educação para a cidadania refere-se aos aspetos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuírem para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral. (EACEA, 2012, p.9)

O estudo abrangeu 31 países da Rede Eurydice – Rede de Informação sobre Educação na Europa –, tendo como referência os dados do ensino primário e secundário (inferior e superior), nos anos de 2010 e 2011. Na quase totalidade dos países, o campo de análise esteve circunscrito às escolas públicas e os documentos utilizados como parâmetros foram os regulamentos, as recomendações e as orientações oficiais emanados das autoridades educativas nacionais.

As conclusões estão classificadas em quatro aspectos da *Educação para a cidadania*. O primeiro trata da forma como o conteúdo é trabalhado, se está disposto dentro de uma disciplina autônoma, ou se está diluído em outras disciplinas, ou se é um conteúdo transversal que perpassa toda a grade curricular. As disciplinas específicas também são analisadas do ponto de vista da sua estrutura temporal e de seus objetivos.

É interessante notar que o conteúdo da *Educação para a cidadania*, embora seja trabalhado de forma diversa, está presente no sistema educacional básico e secundário – composto dos doze

primeiros anos de escolarização – de todos os países europeus, produzindo profícua discussão sobre valores e desenvolvendo competências para que as novas gerações busquem, dentro dos princípios das sociedades democráticas, formas sustentáveis de manter a diversidade.

Dentro desse contexto, tanto Portugal como Espanha mantêm disciplinas autônomas para tratar a questão, embora o conteúdo esteja presente também em outras disciplinas como Ciências Sociais, História e Geografia. Em Portugal, há ainda uma determinação nacional de que em todas as disciplinas do ensino básico e secundário – inferior e superior – o tema deva ser tratado de forma transversal, acompanhado de atividades temáticas.

A disciplina autônoma ocupa espaço na grade curricular obrigatória durante nove anos, em Portugal – concentrados no ensino básico e secundário inferior –, e quatro, na Espanha – com maior ênfase no ensino secundário superior. Os objetivos gerais da disciplina são consoantes com as diretrizes da Rede Eurydice: desenvolver a literacia política – entendida como conhecimento dos fatos políticos e compreensão dos conceitos essenciais da disciplina –; adquirir espírito crítico e competências analíticas; buscar valores, atitudes e comportamentos, tais como respeito, tolerância e solidariedade à diversidade; e incentivar à participação ativa e à intervenção na escola e na vida social (Kerr, 1999).

De acordo com o estudo (EACEA, 2012), os medidores para as ações voltadas à *Educação para a cidadania* podem ser avaliados através da aquisição pelos estudantes de determinadas competências, quais sejam: *cívicas* – participação na sociedade através, por exemplo, de ações do voluntariado e exercício da vida pública por meio do voto ou da apresentação de petições aos poderes constituídos; *sociais* – vivência, trabalho e resolução de conflitos com outras pessoas de interesses diversos; *comunicacio-*

*nais* – escuta, compreensão e participação em debates públicos; *interculturais* – diálogo intercultural e apreço pela diversidade.

O segundo aspecto avaliado sobre a *Educação para a cidadania* na Europa diz respeito, por um lado, à permeabilidade da organização escolar à participação estudantil, pois a turma de classe ou a própria escola são os primeiros locais de familiarização do estudante com os valores e princípios dos procedimentos democráticos. Por outro lado, a interação com a comunidade (McWayneetall, 2004) se faz também com a participação dos pais (Elias et al., 2007), o que valoriza o papel social da escola (Shatkin; Gershberg, 2007).

Todos os países europeus têm realizado ações para aproximar os alunos da gestão escolar. As principais ações oficiais visam: a eleição de delegados de turma e a formação de um conselho de turma; a eleição de um conselho geral de estudantes; e a representação estudantil nos órgãos de gestão escolar.

O comportamento dos países-membros da União Europeia com relação aos segmentos educacionais que cumprem as determinações sugeridas pela Rede Eurydiceé muito diverso. Enquanto a Espanha, por exemplo, possui órgãos representativos regulamentados nos ciclos do primário e do secundário, Portugal só os tem no ciclo secundário.

Na verdade, o relatório dá destaque à experiência espanhola de tratar a participação. Seus conselhos de turma envolvem também os professores que ministram disciplinas na turma e os representantes do Conselho de estudantes também podem ser chamados a participar de reuniões para determinados assuntos, como o sistema de avaliação. Enquanto na maioria dos países os estudantes desempenham papel consultivo em questões administrativas, na Espanha há uma experiência particularmente interessante no que diz respeito à atuação dos alunos do secundário, com mais de 14 anos, que são chamados a participar da escolha do diretor da Unidade Escolar, sendo informados e con-

sultados sobre processos de admissão de alunos e cooperando nos processos estatais de avaliação da sua Escola.

Quanto à participação dos pais, todos os regulamentos e as recomendações oficiais europeus incentivam os pais a se envolverem com a gestão escolar, tanto no ensino básico como no ensino secundário. Portugal e Espanha preveem que os pais ocupem lugar nos órgão de gestão da escola e incentivam a formação voluntária de associações de pais.

Dada a natureza descentralizada das ações de educação na Espanha, algumas Comunidades Autônomas têm programas específicos para os pais. Em Navarra, o Escuelas de Familia dá formação para a participação ativa dos pais na Escola. A Comunidade Autônoma de Castela e Leão oferece cursos de formação para pais e filhos com o objetivo de aproximar a família da Escola.

O terceiro aspecto avaliado sobre a *Educação para a cidadania* aborda a questão da cidadania ativa dentro da Escola e em atividades que envolvem a comunidade em geral (Kerretall, 2004). O ambiente escolar deve promover um *ethos* que proporcione ao estudante uma visão crítica sobre suas experiências do cotidiano. É a formação desse corpo de atitudes, valores, princípios, normas, crenças e práticas diárias que vai transbordar para a comunidade.

Em Portugal, existem organismos nacionais compostos de estudantes de idade mais elevada – últimos anos do ensino secundário – que discutem as políticas mais gerais para a juventude. Na Espanha, há o Modelo do Parlamento Europeu, projeto no qual os alunos dos últimos anos podem vivenciar os protocolos parlamentares desenvolvendo capacidades para trabalhar em equipe, falar em público, respeitar ideias e negociar para chegar a consensos. Outra forma de incentivar iniciativas escolares espanholas para o desenvolvimento, a solidariedade e a erradicação da pobreza é o Prêmio Nacional Vicente Ferrer de Educação para o Desenvolvimento, que seleciona anualmente quinze projetos escolares de todos os níveis de ensino.

A educação ambiental também tem um papel de destaque nas ações da escola diante da comunidade. Portugal é signatário do programa internacional Eco-Escolas, cujo objetivo é sensibilizar alunos para o desenvolvimento sustentável e cujas ações são realizadas dentro e fora do ambiente escolar. A Espanha tem um programa nacional de recuperação e utilização de aldeias abandonadas focado na educação ambiental.

O quarto aspecto da *Educação para a cidadania* é a formação de dirigentes e professores. Praticamente um terço de todos os países europeus desenvolveu práticas nacionais de formação continuada para professores que se dedicam à temática da cidadania. Com relação à formação, os professores que ministram a disciplina no ensino primário são generalistas, mas os do ensino secundário são especialistas.

O relatório não destaca ações empregadas em Portugal para a formação continuada de professores, mas no que tange à Espanha as ações destacadas são: 1) o Plano de Formação de Professores do Ministério da Educação, que prevê o desenvolvimento de competências para: viver e trabalhar em conjunto, resolver pacificamente os conflitos de interesse, buscar a igualdade de direitos na diversidade e a consolidação das relações com os pais; 2) o papel desempenhado pela Fundação Cives, a qual se dedica a trabalhar com as questões que se referem à cidadania, ao estado social democrático e ao Estado de direito; e 3) o programa Barcelona, Sala de Aula de Cidadania, cujo objetivo é discutir com os professores os valores e princípios da cidadania através de grupo constituído por universitários e pela administração local.

Todo esse conjunto de ações dá corpo ao conteúdo *Educação para a Cidadania*, demonstrando uma disposição material muito forte para a formação dos estudantes da União Europeia no sentido de vencerem os desafios das diferenças e da convivência pacífica e sustentável através dos sistemas nacionais de ensino.

## A cidade como porta para a cidadania

É sensível a diferença de tratamento que temos em nosso país com relação ao ensino dos princípios, valores e práticas que dizem respeito à construção de uma sociedade cidadã para todos. Não é intuito de este artigo discutir a oportunidade ou não da criação de uma disciplina curricular para tratar do assunto, muito embora os bons resultados expressos no documento analisado possam servir de estímulo para a abertura de um espaço de debate sobre uma iniciativa desse tipo.

No entanto, a organização escolar dos países europeus está historicamente determinada pelas situações de cada nação que foi premida estruturalmente à unificação e, assim, a própria Rede Eurydice busca avaliar e retraçar rumos para uma visão mais continental para a Educação. Fica patente o tamanho da diversidade cultural, religiosa, política, social e econômica que precisa estar submetida a valores e procedimentos mensuráveis de democracia e busca pacífica de consensos.

Apesar disso, não há como escapar da análise o fato de o governo brasileiro ter dado atenção, nas últimas décadas,[2] apenas aos aspectos que tratam da formação de professores para uma abordagem transversal das questões referentes à cidadania para todos; da convivência pacífica na diversidade – racial, étnica, cultural, de capacidades físicas e mentais, religiosa, socioeconômica e política; das questões pertinentes à educação acessível; do apreço às estratégias da democracia para resolução das diferenças político-sociais; da procura do consenso; da superação da pobreza estrema; e do desenvolvimento sustentável.

No entanto, como apontamos na introdução, a nossa intensão nesta segunda parte do texto é discutir – no sentido proposto pelo

---

2 É interessante notar que os documentos sobre a temática publicados pelo Ministério da Educação (MEC) têm uma sensível baixa a partir de 2006.

documento europeu, quando aborda o terceiro aspecto da *Educação para a cidadania*, ou seja, a cidadania ativa dentro da escola e em atividades que envolvem a comunidade em geral – o estudo e a vivência da cidade enquanto possibilidade de acesso, enquanto porta para os direitos cidadãos para todos.

É instigante pensar que a cidade – em pequenos municípios – ou um determinado bairro que abrigue uma escola possa servir de laboratório para experiências de extensão dos direitos cidadãos para todos. Na verdade, o território urbano carrega consigo as marcas socioeconômicas da diversidade com a qual convivemos cotidianamente.

Uma cidade dividida em guetos, com altos índices de violência; uma cidade que separa ricos de pobres, ou o trabalho do lazer; uma cidade inóspita a portadores de deficiências auditivas, visuais ou de fala; uma cidade que nega acesso aos centros de saúde, ou ao pronto atendimento emergencial, ou às escolas públicas; que não trata os seus resíduos, que não é sustentável, que não universaliza acesso à internet; enfim, uma cidade que não permite acesso à vida saudável e civilizada moderna é um território de privilégios que necessita da atenção dos estudantes brasileiros através de ações pela cidadania.

A nossa experiência com a construção de Planos Diretores Participativos (Bizelli; Alves, 2010) demonstrou que a cidade pode funcionar como elemento pedagógico para cidadãos de todas as idades e de todas as faixas de escolaridade. Falar sobre as vivências possíveis através dos equipamentos urbanos – localizar-se, transportar-se, comprar, vender, produzir, brincar, enfim, habitar a cidade – retoma os princípios que estavam presentes na democracia direta que se praticava na Ágora grega.[3]

3 Apesar de a democracia grega estar restrita a um pequeno e seleto grupo de cidadãos.

Três eram as características fundamentais da Democracia direta dos gregos (Bizelli, 2011). A primeira diz respeito ao direito à *isonomia*: todos os cidadãos exercem de forma intransferível o seu direito de participar da construção da *polis* e assumem sua responsabilidade decorrente das decisões tomadas. Aqui existe a possibilidade de se orientar uma nova pedagogia – uma nova relação ensino-aprendizagem –, baseada no exercício ético de participação na busca pelo consenso que supere as disputas pela garantia do direito à cidade para todos.

A segunda característica lembra que a escola da participação popular não conta com o especialista para gerar pareceres de mérito que prevaleçam sobre a vontade coletiva. Já que todos conhecem as demandas da *polis* e são especialistas na participação cidadã, todos podem participar sem constrangimentos burocráticos.

No método pedagógico que se estabelece sobre a territorialidade da cidade, todos podem se fortalecer, ganhar espaço para exercer sua influência, ensinando e aprendendo. Trabalhos de construção participativa e democrática que têm como objeto o território da cidade demonstram claramente esse princípio.

Garantido um método que comprometa a todos com um único objetivo, a terceira característica se concretiza: não é mais possível separar a comunidade cidadã do governo da cidade, ou seja, ambos são indissociável e indistintamente a *polis*. É esse o efeito do processo direto de participação democrática na reconstrução da cidade: cria-se a possibilidade de romper com a desterritorialização provocada pela virtualização da vida, quando se traz o cidadão para exercer o seu direito à *isogoria* na discussão e operação das manobras que determinarão a materialidade do território.

Para que a escola contribua em um processo de construção como esse, a cidade ou o bairro devem estar abertos à participação dos estudantes, pais, professores e dirigentes: o governo da

cidade tem de desenvolver uma estrutura suficientemente porosa para absorver os atores que queiram participar.

A revalorização do espaço público – da Ágora enquanto materialidade que nasce da vida de cidadãos sobre uma base territorial concreta: um bairro, uma área de proteção ambiental, um monumento histórico – reinventa a participação direta na gestão democrática, reinventa o planejamento estratégico participativo, ultrapassando o cenário de disponibilidade de informações, ou seja, ultrapassando o fato de o cidadão poder enxergar e avaliar as ações que os agentes públicos promovem, criando um horizonte para uma educação que faça diferença para a construção pacífica e sustentável da existência humana.

O que está em jogo, portanto, é a capacidade de imprimir à escola e à administração da cidade os princípios de uma nova pedagogia que se paute mais pela qualidade dos resultados alcançados, resultados que incluem a formação dos cidadãos no exercício da democracia como método de tomada de decisão para a construção de políticas públicas urbanas, uma vez que nossos direitos se materializam na cidade.

Diante da cidade, recebemos – de forma legal, conforme o art. 6º do Capítulo II da nossa Constituição – um *talão de cheques* que representa os nossos direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a conexão com a rede, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, enfim, tudo aquilo que representa uma vida digna.

É na escola do bairro, porém, que trocamos o cheque educação de nossos filhos. É no posto de saúde da família que sacamos o cheque saúde. São as atividades que desenvolvemos na praça que nos abrem o direito ao lazer ou à cultura. A cidade é a porta para a satisfação de nossas necessidades humanas e cabe ao poder local franquear o *direito à cidade* para todos os cidadãos (Bizelli, 2005).

Assim, o exercício proposto para adensar o conhecimento e a prática da cidadania ativa, conforme o documento de avaliação da União Europeia, não pode ser desenhado de outra forma, senão na construção do território urbano.

## Considerações finais

Conforme expressamos no início, a tarefa que nos propusemos foi abordar o tema da *Educação para a cidadania* por duas vertentes. Na primeira parte, discutimos uma análise de resultados sobre a implantação de uma proposta de transmissão de conhecimentos, competências e atitudes para que os jovens da União Europeia tornem-se cidadãos ativos e capazes de moldar o futuro de uma sociedade democrática, objetivo compartilhado institucionalmente entre as comunidades e seus sistemas educativos para enfrentarem os desafios do século XXI.

Na segunda parte, trabalhamos com o mesmo tema propondo uma aproximação, no Brasil, entre uma disciplina sobre *Educação para a cidadania* e um campo: a cidade. Materialidade da vida moderna e fotografia das discrepâncias e diversidades da sociedade contemporânea, a cidade é o melhor laboratório a desafiar a nossa criatividade cidadã. Nela se estampam de forma mais bem acabada todas as contradições e perigos para a continuidade da vida no planeta.

Somente uma ação combinada do campo da educação com a dinâmica urbana da participação pode culminar com um avanço para a cidadania para todos. Hoje, o vertiginoso ritmo da inovação tecnológica nos abre muitas possibilidades para romper com a territorialidade da vida urbana, somente uma ação pedagógica, participativa e cidadã poderá recompor a tessitura de lealdades com a finalidade de construirmos arranjos consensuais estáveis sobre a vida pacífica para todos.

## Referências bibliográficas

BIZELLI. J. L. A socialização do direito à cidade: a questão da governança pública. *Simpósio Internacional Interfaces das Representações Urbanas em Tempos de Globalização.* Bauru: FAAC/Unesp, 2005.

______. Cidade radical: estratégia para uma democracia sustentável. In: BIZELLI, J. L.; ALVES, J. X. S. (Orgs.). *Gestão em momentos de crise*: programa Unesp para o desenvolvimento sustentável de São Luiz do Paraitinga. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

______; ALVES, J. X. S. Planificación estatal, gestión participativa y regulación del territorio urbano. In: GUEDES A. M.; FONSECA F. (Orgs.). *El control social de la Administración Pública:* escenario, avances y dilemas en Brasil. Madri: INAP, 2010, v.1.

EACEA – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. *Citizenship education in Europe*. Brussels: EACEA, 2012.

ELIAS, M. J. et al. A competence-based framework forparent-school--community partnerships in secondary schools. *School Psychology International*, n.58, 2007.

HOSKINS, B. et al. Measuring Active Citizenship in Europe. *CRELL Research Paper*, 4, EUR 22530 EN, 2006

KERR, D. *Citizenship education:* an International Comparison. London: QCA, 1999.

______. et al. Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report. First Longitudinal Survey.Making Citizenship Education Real. *Research Report RR531*, 2004.

MCWAYNE, C. et al. A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in Schools*, n.41, 2004.

SHATKIN, G.; GERSHBERG, A.I. Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, n.42, 2007.

# Educação e políticas públicas na cidade[1]

Ney Luiz Teixeira de Almeida[2]

A presente reflexão foi produzida com a intenção de compartilhar, com profissionais que atuam no âmbito da política de educação, reflexões iniciais sobre o processo de descentralização das políticas públicas no Brasil, interrogando as contradições desta tendência. Tomamos como ponto de partida a discussão acerca da relação das políticas públicas com a cidade compreendendo-a como resultante de uma combinação que articula a realidade local à dinâmica de mundialização do capital na contemporaneidade. Sinalizamos que a perspectiva de construção de territorialidades políticas e culturais numa direção diferen-

1 Este artigo foi elaborado a partir do projeto de pesquisa que vem orientando minhas atividades de pós-doutoramento em Educação no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), câmpus de Nova Iguaçu no ano de 2012, sob a supervisão da professora doutora Célia Frazão Linhares.

2 Professor adjunto da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e membro do Grupo Devires da Educação na Baixada Fluminense, do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), câmpus de Nova Iguaçu. *E-mail*: neylta@hotmail.com.

te daquela que se coloca como hegemônica nesses tempos de subordinação ampliada da vida social à lógica da produção da mercadoria requer uma vivência democrática na qual se inscreve a luta por uma educação efetivamente pública, assim como pela universalização das demais políticas sociais.

Ao nos ocuparmos da relação da educação com a cidade, temos procurado reforçar com os nossos estudos, particularmente ao longo dos processos de formação empreendidos na área de educação nos últimos anos, uma preocupação teórica e política que consolida um tipo de abordagem da política educacional a partir da articulação tanto entre os diferentes entes governamentais, quanto de sua relação com as demais políticas públicas. Partimos da premissa de que esse diálogo ao mesmo tempo que se submete ao rigor de lógicas estranhas ao campo dos direitos humanos e sociais também fecunda significados potentes de uma educação humanizadora. Não se trata apenas de conhecer a estrutura da política de educação na cidade, mas como ela se constrói com a vida política e cultural da cidade. Na cidade, entrelaçam-se, ética e esteticamente, as ambiências de descrenças e esperanças (Linhares, 2011), sem as quais se torna impossível pensar uma educação efetivamente pública.

A cidade é um território que se forja também a partir de práticas educativas contraditórias que expressam, nas diferentes instâncias da vida cotidiana, tanto formas de sociabilidade que conformam os viventes à lógica do capital, submetendo os valores, as referências morais e as habilidades a serem adquiridas à incessante necessidade de acumulação, como também aquelas que fazem pulsar forças capazes de instaurar outras possibilidades pedagógicas e civilizatórias, sobretudo numa perspectiva voltada para a emancipação humana. Possui, portanto, a cidade uma dimensão educativa que forja em cada um de seus diferentes territórios as formas como os indivíduos singulares se organizam para produzirem e socializarem seus modos de vida.

Parte desse amplo processo se gesta nos estabelecimentos educacionais tradicionais como as escolas e as universidades, mas outra parcela dele ocorre no cotidiano das demais instituições sociais. Embora constituam dimensões distintas da vida social, de forma alguma podem ser compreendidos como processos estanques, visto que se entrelaçam no amplo e complexo campo que denominamos de educação humana.

A educação formal, organizada sob a forma de política pública, é, portanto, uma das maneiras instituídas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista e que, a partir das lutas sociais – em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais –, tornou-se também condição importante para os processos de produção de uma consciência própria, autônoma, dessa própria classe e de suas frações. Trata-se de um território disputado pelas classes sociais fundamentais, cujas lutas se expressam em diferentes contornos e direções que a política educacional assume ao longo da história. Não uma história marcada por legislações e mudanças institucionais intestinas, mas uma história em que a política educacional se relaciona dialeticamente com a dinâmica e as crises da sociedade do capital, a partir de sua singular inscrição nos processos de estabelecimento de consensos e de reprodução da força de trabalho na realidade brasileira.

Inegavelmente, os horizontes postos para a educação brasileira têm sido desenhados a partir do papel desempenhado pelos organismos multilaterais na formulação de diagnósticos da realidade social e educacional e das diretrizes para as políticas públicas dos países periféricos. Muito embora o papel do Banco Mundial, por exemplo, já se desenvolva desde os anos 1950, a partir das ações de financiamento ao desenvolvimento de projetos de educação no Brasil, sua atuação mais estratégica se afirma nas últimas duas décadas do século passado em função do avanço do ideário neoliberal (Soares, 1996).

As diretrizes apontadas pelo Banco Mundial condensam um conjunto de interesses oriundos de diferentes frações da burguesia internacional que, sob a hegemonia do capital financeiro, atuam na ampliação de seus negócios e que, por esta razão, necessitam de aparatos institucionais que diminuam a interferência dos Estados nacionais. Concorre para o novo papel assumido pelo banco a combinação de um conjunto bem amplo de processos e interesses econômicos globais, dentre os quais destacamos: a forte expansão do setor privado de serviços, a demanda por mão de obra cada vez mais qualificada, a consolidação de novos paradigmas de gestão da qualidade dos produtos e serviços, a flexibilização das relações e processos de trabalho, a desterritorialização das unidades produtivas e a disseminação de uma cultura de valorização do consumo e, contraditoriamente, a valorização dos processos de gestão da realidade local.

Pensar a política educacional no âmbito desse processo de mundialização do capital não é uma tarefa nova, nem está isenta de desafios teóricos. Especialmente porque o foco dessa reflexão se materializa no espaço/tempo de cidades em constante e rápida transformação, promovida a partir de um conjunto de políticas e programas emanados de uma ação do governo federal. Esse rol de iniciativas interfere decisivamente na dinâmica e no modo de vida daqueles que, no cotidiano das cidades, estão inseridos em uma rotina forjada pelos entrelaces institucionais das políticas públicas. Pensar os diferentes sentidos e significados da educação pública nesse processo implica interrogar sempre e continuamente sobre as possibilidades da educação na cidade, mas também sobre como a vida na cidade nos educa. A luta pela educação pública já não conteria uma perspectiva de viver a cidade construindo possibilidades de territorialidades democráticas? Não imprimiria essa luta ao cotidiano institucionalizado das políticas públicas formas de ressignificação da política?

Consideramos importante caminhar nessa reflexão problematizando a adoção de um determinado padrão de descentralização da ação do Estado na condução das políticas públicas. Esse modelo está fortemente apoiado na questão do financiamento, conforme podemos verificar nas tendências das legislações que orientam a política educacional nos últimos anos que ancoram a expansão das redes municipais aos programas desenhados no âmbito do governo federal. Contudo, a tendência de descentralização das políticas públicas é expressão também do processo de democratização e de ampliação das formas de participação e de controle sociais que a sociedade civil conquistou junto à sociedade política.

Desse modo, ainda que seja inconteste a direção dada pela lógica do financiamento, o processo de descentralização no âmbito da política de educação representa também um espaço de conquistas, disputas e contradições. Uma das principais decorrências desse processo de descentralização, para além do emaranhado institucional e político que a constituição dos fundos trouxe para a esfera local, em especial o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), foi a sua valorização como *locus* de discussão e debates sobre a questão educacional, posto que a organização de um sistema educacional municipal passou a tratar de questões como as normas e os princípios da gestão democrática, a autonomia pedagógica e administrativa, a valorização dos profissionais da educação, a participação da comunidade (pais, lideranças comunitárias e estudantes) nos órgãos colegiados e nos processos decisórios do sistema escolar (Valle, 2008).

Considerando os efeitos do processo de descentralização e suas contradições, observamos que as tendências que se desenham na esfera local apontam para direções que não apenas aquelas que saíram das agendas dos organismos internacionais.

Há um potencial que pode ser dinamizado ou não no âmbito das cidades se os espaços públicos de controle social e os sujeitos políticos romperem com a fragmentação dos programas, dos níveis de ensino e, sobretudo, a lógica de setorialização das políticas públicas. Não se trata de reconhecer um "lado bom" do processo de descentralização, mas de apreender as experiências instituintes no campo educacional, aquelas que vitalizam a dimensão política da educação não como um apêndice, mas como condição de exercício da democracia, de produção de sensibilidades políticas, de uma cultura que se apoie no sujeito que se constrói coletivamente e que, desse modo, se educa ressignificando as tramas institucionais das políticas públicas na cidade.

Muitas dessas formas de resistência, mas, sobretudo, de criação, têm nos processos de articulação do global ao local não sua razão de ser, mas uma estratégia de mobilização e disseminação de suas práticas e saberes. Em parte, o esforço produzido pelos movimentos de articulação entre aqueles que vivem realidades distantes, mas não necessariamente diferentes do ponto de vista das dificuldades que demarcam a vida urbana na contemporaneidade, revela a necessidade do estabelecimento de espaços em que a discussão e a troca de experiências os aproximam, constituindo territórios que tenham uma dimensão educadora no próprio esforço de articulação da realidade local à dinâmica global sobre princípios que ultrapassem a lógica desumanizante de nosso tempo. Não seria esta uma boa provocação intelectual e política aos intelectuais que se interessam pela educação pública no Brasil hoje?

O processo de descentralização no Brasil se encontra diante de desafios que não o invalidam enquanto estratégia de organização em nível local das políticas públicas, seja no âmbito municipal, seja no estadual. Contudo, alguns desses desafios se colocam em função de uma concepção de proteção social que se forjou a partir da tipicidade de como o Estado se organizou no

Brasil e, sobretudo, das suas formas de intervenção nos conflitos de classes. Desse modo, o curso dos processos de descentralização se situa em um período histórico em que os diferentes entes governamentais passaram a assumir um conjunto mais amplo e diversificado de funções na condução dos programas sociais enquanto passavam a lidar não só com as pressões exercidas por forças sociais de diferentes espectros políticos como também com novos canais institucionais de participação social e processos de ajustes fiscais. Por essa razão, seria imprudente tomar o processo de descentralização como homogêneo e espontâneo, imune aos avanços e recuos que as correlações de forças de cada conjuntura determinam.

A importância da cultura política local, ou seja, da forma como Estado e sociedade civil se articulam em nível local, constitui um fator que reforça ainda mais a centralidade da cidade como uma mediação fundamental para a análise das experiências intersetoriais no campo das políticas públicas. Esse destaque se justifica em larga medida em função de que é na cidade que os sujeitos produzem relações concretas entre si e com as instituições sociais públicas e privadas que ofertam a gama de serviços sociais que parcela significativa da população utiliza como componente de suas estratégias de enfrentamento das múltiplas expressões da questão social. A proximidade que se experimenta na cidade das dificuldades de operacionalização das políticas públicas, das suas carências administrativas, materiais e financeiras, assim como das condições de participação dos espaços de discussão e de gestão dessas mesmas políticas potencializam a cidade como território privilegiado dos processos de descentralização e das práticas de intersetorialidade. Conforme afirma Junqueira (1997, p.39), "a descentralização e a intersetorialidade na gestão da cidade trazem implícito a ideia do território. O espaço que as pessoas ocupam e onde manifestam seus problemas e necessidades".

A cidade expressa como as relações sociais são forjadas espacial e socialmente em cada momento histórico e a partir de condições preexistentes, revelando que o espaço não é um vazio a ser ocupado, mas sobretudo um "espaço político, lugar e objeto das estratégias, uma projeção do tempo, reagindo sobre ele e permitindo dominá-lo, e, por conseguinte, atualmente, explorá-lo até a morte" (Lefebvre, 2004, p.50). Ao passo que implica formas concretas de ocupação e uso do espaço, constituindo-se desse modo como um território com suas dimensões geopolíticas, a cidade é também constituída por vários territórios, visto que não se habita e se vive nela de modo único e homogêneo.

Nossa inquietação intelectual e política com o tema da educação e da cidade só se justifica na medida em que a produção de outras territorialidades políticas e culturais se apresenta como uma possibilidade inscrita no movimento real, como desejo partilhado por diferentes sujeitos políticos que – embora submetidos aos mesmos constrangimentos sociais e econômicos que a expansão da lógica da mercadoria impõe às distintas dimensões que compõem a vida social – encerram na carne e na alma a emancipação humana como um sentido de vida. Em outras palavras, essa produção se afirma como uma possibilidade de vida com um sentido forjado na experiência coletiva, e não na alienação da produção e do consumo da sociedade do capital.

As classes sociais, suas frações, os movimentos sociais urbanos, os segmentos populacionais compostos de crianças, jovens, mulheres, negros e idosos enquanto sujeitos coletivos produzem estratégias e ações políticas que têm impactos diferentes sobre o espaço. Do mesmo modo que em relação a eles são também produzidas respostas diferentes, seja por parte de outros segmentos sociais, dos gestores públicos ou dos aparatos repressores e legisladores. As práticas de segregação socioespacial têm se caracterizado, neste sentido, uma constante na história das cidades, assim como a constituição de modos de vida que se particula-

rizam de acordo com os bairros, nos centros comerciais ou de poder, nas favelas e nas periferias. É a partir da centralidade que têm os modos próprios de relacionamento dos sujeitos sociais com o espaço que Milton Santos concebe o território.

> O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (Santos, 2007, p.96-7)

A cidade ao se constituir, a partir de determinadas relações sociais, como espaço da produção e da reprodução social manifesta seu dinamismo e historicidade através de uma articulação complexa de diferentes territórios que se organizam mediante a combinação de diferentes níveis da divisão do trabalho, não respondendo a uma lógica linear.

> A cada momento, cada lugar recebe determinados vetores e deixa de acolher muitos outros. É assim que se forma e mantém a sua individualidade. O movimento do espaço é resultante deste movimento dos lugares. Visto pela ótica do espaço como um todo, esse movimento dos lugares é discreto, heterogêneo e conjunto, "desigual e combinado". Não é um movimento unidirecional. Pois os lugares assim constituídos passam a condicionar a própria divisão do trabalho, sendo-lhe, ao mesmo tempo, um resultado e uma condição, senão um fator. Mas é a divisão do trabalho que tem a precedência causal, na medida em que é ela a portadora das forças de transformação, conduzidas por ações novas ou renovadas, e

> encaixadas em objetos recentes ou antigos, que as tornam possíveis. (Santos, 2002, p.133)

Contemporaneamente, as políticas públicas respondem a um desenho arquitetônico determinado por um novo patamar de relacionamento do Estado com a sociedade civil. Neste se combinam contraditoriamente elementos de uma lógica globalizante das relações econômicas e políticas com a perspectiva de valorização da gestão pública e privada na esfera local. A mediação dos chamados Estados nacionais em relação aos processos de pressão externos e internos aponta para uma diversidade conceitual e política dos processos de descentralização política e participação social, tornando as políticas públicas campos que, além de condensarem uma intensa disputa ideológica, expressam enormes dificuldades em relação à concretização e universalização dos direitos sociais.

Assim, a compreensão das formas territoriais assumidas pelas políticas públicas na atualidade depende de como determinados fenômenos se articulam na realidade social. Já ressaltamos anteriormente que a dinâmica da realidade local não deve ser examinada de forma descolada dos processos mais globais que caracterizam hoje a sociedade regida pela lógica do capital. A própria preocupação com a realidade local e a sua centralidade no debate sobre o papel dos governos locais, por seu turno, expressa uma tendência mundial, visto que para a própria expansão globalizada do capital assim como a redefinição, ou, melhor, a destituição das fronteiras econômicas, jurídicas e políticas é uma condição fundamental.

> Paradoxalmente, as correntes que têm acentuado a importância inexorável de redefinição e de diminuição do papel do Estado nacional vêm revalorizando o papel do governo local como aquele capaz de dar respostas a esse novo cenário econômico e social. Para

> tanto, seria necessário operar algumas mudanças na gestão das cidades, essenciais à sua maior eficiência e competitividades econômicas, de forma atrair investimentos e inseri-las na dinâmica da globalização. É nesse contexto que se assiste ao surgimento de novas representações teóricas sobre a gestão das cidades, entre as quais se evidenciam as ancoradas na ideia de cidades estratégicas e na reinvenção do governo, que tentam dar respostas ao diagnóstico elaborado por essas correntes, de crise de sustentação estarem fortemente comprometidas pelas transformações econômicas e sociais em andamento. (Santos Júnior, 2001, p.30)

O destaque que vem sendo dado ao governo local faz parte de uma agenda política, econômica e intelectual, amplamente socializada, e que coloca em xeque a capacidade de governabilidade das cidades em termos de suas efetivas condições de aproveitamento e adaptação às oportunidades e exigências criadas a partir do processo de mundialização do capital. Trata-se, portanto, da produção de um conjunto de paradigmas, valores e diagnósticos que integram o esforço de estabelecimento de um consenso em relação às condições necessárias de ampliação da lógica da acumulação capitalista que, a partir do avanço do ideário neoliberal esteve diretamente associada aos demais embates e estratégias que tendem a reduzir a esfera política, nesse caso, em particular, a uma questão político-administrativa, ao âmbito das condições de governabilidade (Santos Júnior; Azevedo; Ribeiro, 2004).

A complexificação da vida social a partir da expansão de uma lógica industrial, cujo alcance não se limita às cidades industrializadas, consolida um modo de vida tipicamente urbano, conforme aponta Henri Lefebvre. Destarte, a consequente emergência de novos sujeitos sociais, decorrentes das contradições e lutas desencadeadas a partir da progressiva especialização da divisão social e técnica do trabalho peculiar a essa nova realidade das cidades, favorece, em confronto com as condições objeti-

vas de acesso ou restrição aos bens e serviços necessários à sua reprodução, a transformação de muitos desses sujeitos sociais em sujeitos políticos. Essa mudança se amplia e se diversifica de forma mais intensa nas grandes cidades e se traduz na proposição de formas de participação que alteram profundamente o significado do processo de redemocratização em curso, na medida em que favorecem a ocupação de novos espaços institucionais, alargando as relações entre o Estado e a sociedade civil.

> A principal característica desse tipo de participação é a tendência à institucionalização, entendida como inclusão no arcabouço jurídico institucional, a partir da criação de estruturas de representação novas, em termos de objetivos, finalidades, práticas e composição social. Essas estruturas são compostas pela sociedade civil e por representantes do poder público. Os conselhos gestores, conselhos da cidade ou conselhos de representantes distritais, os fóruns metropolitanos ou interestaduais, as câmaras distritais regionais etc. são exemplos das novas formas de participação. Elas pressupõem a existência de uma nova cultura política que fundamente as relações Estado/sociedade civil; relações democráticas em que o debate via argumentação e confronto da ideia entre ideologia se projetos sociais, estejam sempre presentes. Todas as demandas são, em princípio, tidas como legítimas. O espaço de interação entre os diversos atores pode alterar as posições e opiniões desses atores e novos sujeitos políticos se constroem por meio de interpelações recíprocas. (Gohn, 2004, p.59)

As mudanças decorrentes desse processo de redemocratização se traduzem numa nova arquitetura institucional das políticas públicas que passa a incorporar uma dinâmica de maior articulação entre os entes federativos, bem como ter na realidade local o foco de sua implantação efetiva. Embora o governo federal ainda mantenha um peso maior no exercício das funções ge-

renciais, visto que lida com duas dimensões desse processo que são decisivas: o planejamento e a captação dos recursos. Desse modo, o processo de descentralização das políticas públicas que se desenhou no âmbito dessa redemocratização dos espaços públicos – particularmente em função das novas feições assumidas pela relação entre a sociedade política e a sociedade civil, na ampliação do Estado no Brasil –, apoiado nessa característica e na sua vinculação aos processos de valorização do governo local em escala mundial, acabou se configurando num híbrido entre descentralização e municipalização. Se o primeiro termo expressa uma arquitetura institucional mais democrática, o segundo acaba reatualizando um centralismo, mesmo que disfarçadamente, na medida em que a autonomia do poder local é bastante relativizada em função de que o processo de descentralização tem se efetivado mais na órbita da execução das políticas públicas do que em relação aos mecanismos de captação e definição das formas de uso dos recursos.

Podemos afirmar que a descentralização constitui uma das expressões e das possibilidades a serem exploradas no que concerne ao exercício da democracia na vida da cidade, uma mediação das vias institucionalizadas de participação política no âmbito da experiência urbana, visto que se estende para todos os tipos de cidade, ainda que em ritmos diferentes, delimitados pelo perfil que o Estado e a sociedade civil adquirem em cada realidade local. A força do argumento em favor de uma vivência democrática mais radical, contudo, não se separa do econômico do ponto de vista teórico e real.

É inegável que a educação tem ocupado um lugar de destaque ao longo do processo de expansão da sociedade capitalista, sobretudo se consideramos as rápidas transformações tecnológicas e científicas ocorridas durante o século passado. Contudo, de forma alguma, podemos reduzir sua importância ao particular peso que teve no desenvolvimento das forças produtivas.

Salientamos, em especial, sua dimensão estratégica no âmbito das disputas ideológicas e da esfera política. Destarte, a dinâmica histórica da educação como instância da vida social ocupa um lugar de destaque no largo espectro do pensamento e da ação política, demarcando uma arena de disputas intensamente polarizadas.

Compreender o papel que a educação tem na construção da democracia a partir da relação entre Estado e sociedade civil requer situar suas diferentes nuances, conceitual e historicamente. Os contornos assumidos por essa relação ao longo de todo o século XX estão longe de emprestar qualquer noção de progresso e continuidade linear às interpretações sobre os rumos da democracia, assim como das funções da educação nesta direção. Losurdo, por exemplo, expõe de forma contundente as fissuras nas argumentações que sustentam as teses que tendem a afirmar o "desenvolvimento espontâneo do liberalismo em direção à democracia". Confrontando-as a uma penetrante e consistente investigação histórica, ele procura destituir de sentido o mito da associação da democracia ao liberalismo, resgatando suas vinculações históricas aos movimentos de crítica e luta pela superação da dominação burguesa. Para o autor, a tradição liberal forjou processos bastante restritivos no tocante à democracia, provocando um enquadramento formalista e atomizado da participação política.

> Nos nossos dias, assiste-se a um paradoxo: os que agitam a palavra de ordem da "democracia direta", naturalmente não a que intervém nas fábricas e nos postos de trabalho, mas a que prescinde da mediação dos partidos, são precisamente os adeptos do bonapartismo *soft*, segundo os quais quem designa o líder da nação (no âmbito do regime presidencial) ou o líder de um determinado colégio eleitoral (no âmbito do sistema uninominal) deve ser diretamente o povo atomizado, privado dos seus meios mais modestos

> de autônoma produção espiritual e política e entregue, inerme, ao poder totalitário dos *mass media* monopolizados pela grande burguesia. (Losurdo, 2004, p.329)

Se a função educativa do Estado se alarga e se sedimenta com a intensa e contraditória dinâmica das instituições privadas da sociedade civil, este processo de forma alguma pode ser tomado como uma correspondente histórica do Estado moderno construído a partir da tradição liberal. Ao contrário, trata-se de uma possibilidade histórica alicerçada nas lutas sociais que sempre avançaram numa direção revolucionária. Temos aqui duas questões centrais para a compreensão da educação como instância da vida social na construção da democracia tomando a relação entre Estado e sociedade civil como referência teórica e histórica. Em primeiro lugar, a democracia, num sentido contrário à tradição liberal, se constitui em um processo amplo de lutas e conquistas que, no limite, impõe a superação de uma ordem social totalitária como a capitalista, ou seja, coloca como componente importante da construção de uma educação voltada para a construção de uma contra-hegemonia o tema da revolução. Em segundo lugar, a tradição liberal não constitui a base da ampliação da democracia e tampouco tal conquista se deu de forma progressiva e passiva.

As experiências de aproximação da política de educação às demais políticas públicas na dinâmica das cidades expressam hoje movimentos importantes para a compreensão de como a educação em sentido amplo se forja a partir de processos concretos, nos quais a educação escolarizada se articula e se consolida com outras instituições, políticas e sujeitos sociais. Esse processo se constrói no confronto entre perspectivas muito distintas de se pensar e viver na cidade, a partir de concepções e práticas contraditórias de produção e reprodução da própria vida social nos territórios da cidade. Assim como dos modos concretos de

aproximação das políticas públicas das possibilidades de construção coletivas, e não apenas da reprodução das formas de gestão que fragmentam os indivíduos sociais e tomam as políticas em seu sentido estrito, privado, como de domínio do "prefeito", dos "representantes eleitos" e daqueles que usufruem de sua burocracia.

Compreender a cidade como território de uma democracia que se constrói mobilizando política e culturalmente sujeitos coletivos, e não como uma democracia restrita ao plano discursivo e funcional à reprodução das desigualdades e invisibilidades, não é uma mera opção ideológica, mas um empenho vital que implica rasgar no cotidiano das cidades as trilhas de construção incessante de uma educação pública. Não como condição essencial, mas como momento necessário. Um processo que não ignore a capilaridade da hegemonia do capital que mercantiliza em âmbito mundial as relações sociais, mas que de suas penetrantes marcas no cotidiano das cidades desvele as experiências que, ainda que localmente instituídas pela descentralização das políticas e programas sociais, também forje territorialidades políticas e culturais constitutivas de uma educação pública, não divorciada da vida da cidade, como movimento instituinte de uma vida com sentido, coletivamente construída.

A luta pela educação não se dissocia de forma alguma da luta pela universalização dos direitos sociais, visto que as condições materiais necessárias a uma efetiva educação pública, aquela que se estende ao conjunto da sociedade e não apenas aos segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, não se forjam a despeito de um amplo processo de reconstituição da vida social enquanto uma totalidade social, histórica e contraditória. A segmentação das políticas sociais responde funcionalmente a uma lógica de negação da condição de sujeito político da classe trabalhadora, fracionada em suas necessidades sociais e formas de reivindicação. Nesse sentido, a implementação de medidas desar-

ticuladas política e territorialmente tem se constituído num importante componente da sociabilidade burguesa que empresta às lutas sociais focos dispersos e distantes da matriz desumanizante que particulariza o modo de vida próprio à sociedade do capital.

Ainda que a superação desta ordem não se efetive na esfera local, ela não prescinde dos processos locais nos quais as práticas políticas ganham concretude na vida dos indivíduos sociais. É no território, nas experiências cotidianas, que a educação numa dimensão emancipadora se constrói em consonância com os processos de luta de cunho societário. A ideologia dominante se sustenta exatamente nessa dinâmica entre o local e o global como forma de subsunção dos modos de vida em suas expressões concretas e cotidianas materializando práticas e valores que reproduzem a sociabilidade típica desses tempos de mercantilização das necessidades sociais e de privatização de suas formas de enfrentamento.

As políticas públicas, de um modo geral, são hoje organizadas em seus planos, programas e projetos e serviços de forma a reproduzir e assegurar a reprodução deste modo de vida. Por essa razão, as experiências locais ganham um significado estratégico neste esforço, pois representam inserções reais, mais próximas à identificação das necessidades sociais da classe trabalhadora sob um prisma que sugere sua "participação", sua "inclusão", sua "responsabilização" e práticas de "solidariedade" que conformam pedagogicamente a dinâmica das políticas públicas numa experiência despolitizadora. Afirmar a dimensão instituinte nesse campo é fortalecer os processos que afirmem a condição de sujeito político daqueles que dependem das políticas públicas como parte das estratégias de sobrevivência, visando alçar outro patamar de compreensão das políticas públicas, como formas de acesso universalizado aos direitos sociais. Para tanto, as práticas políticas dos movimentos sociais e a ação dos

sujeitos profissionais não podem ficar confinadas a uma única política social, devendo sim, antes de tudo, compreender que a mobilização nessa direção, no âmbito da cidade, dos territórios onde vivem e se constituem como sujeitos sociais é ao mesmo tempo objetivo e processo no qual se educam politicamente como cidadãos.

## Referências bibliográficas


GOHN, M. da G. Os conselhos municipais e a gestão urbana. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos; AZEVEDO, S. de; RIBEIRO, L. C. de Q. (Orgs.). *Governança democrática e poder local*: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2004. p.57-93.

JUNQUEIRA, L. A. P.; INOJOSA, R. M.; KOMATSU, S. Descentralização e intersetorialidade na Gestão Pública Municipal no Brasil: a experiência de Fortaleza. *El tránsito de la cultura al modelo de la gerencia pública*. Caracas: Unesco/Clad, 1997. p.63-124. Disponível em: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN003743.pdf >. Acesso em: 24 abr. 2009.

LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. 178p.

LINHARES, C. Portinari e a cultura brasileira: um convite a uma educação a contrapelo. In: LINHARES, C. (Org.). *Portinari e a cultura brasileira*: um convite à educação a contrapelo. Niterói: Editora da UFF, 2011. 277p.

LOSURDO, D. *Fuga da história? A revolução russa e a revolução chinesa vistas de hoje*. Rio de Janeiro: Revan, 2004. 206p.

SANTOS, M. *A natureza do espaço:* técnica e tempo, razão e emoção. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 384p.

______. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. 14.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. 174p.

SANTOS JÚNIOR, O. A. dos. *Democracia e governo local*: dilemas da reforma municipal no Brasil. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2001. 246p.

______; AZEVEDO, S. de; RIBEIRO, QUEIROZ, L. C. de (Orgs.). *Governança democrática e poder local*: a experiência dos conselhos municipais no Brasil. Rio de Janeiro: Revan; Fase, 2004. 286p.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez: PUCSP, 1996. p.15-40.

VALLE, B. de B. R. do. Controle social da educação: aspectos históricos e legais. In: SOUZA, D. B. de (Org.). *Conselhos municipais e controle social*: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008. p.53-74.

# Educação sustentável, pressuposto de cidadania

Elisabete Maniglia[1]

Cada vez mais discutidas no meio acadêmico, as questões ambientais têm preocupado diferentes setores e clamam por mudanças sociais e comportamentais que envolvem tanto as pessoas físicas como as jurídicas. O debate sobre sustentabilidade abarca, porém, uma reflexão mais densa, que vai além das questões ambientais puramente, e que com elas entrelaçam abordagens multidisciplinares que devem ser consideradas.

Em breve revisão histórica, pode-se afirmar que o tema da sustentabilidade foi originalmente utilizado em associação ao ecodesenvolvimento, na Conferência de Estocolmo em 1972, quando pela primeira vez os países se reuniram para discutir o meio ambiente, sua preservação e conservação, diante dos inúmeros desastres ambientais já registrados e da escassez de certos bens naturais que ameaçavam não só a vida humana como o desenvolvimento dos países. Essa reunião pretendeu retornar a discussão sobre uma volta à natureza, já pré-anunciada nos idos dos anos 1960, com o movimento *hippie*, o movimento estu-

1 Professora adjunta de Direito Agrário e Ambiental na graduação e pós-graduação do curso de Direito da Unesp. *E-mail*: manigliaelisabete@gmail.com.

dantil francês e as manifestações contra a guerra do Vietnã, mas também teve a pretensão de estabelecer compromissos entre as nações a fim de modificar seus comportamentos com a natureza, por meio de regras firmadas entre os povos, com intuito de amenizar danos e manter ativos os mecanismos de preservação e conservação do meio. Aquele foi o marco do direito ambiental entendido como é hoje. Conforme Maria Luiza Granziera (2009, p.23), "não foi a Conferência de Estocolmo o primeiro evento a se preocupar com a natureza e a sustentabilidade, outros encontros aconteceram, mas a maioria das vezes o que se visava era quase que unicamente o seu aproveitamento econômico".

A Declaração de Estocolmo estabeleceu 26 princípios que praticamente reúnem as preocupações ambientais e desenvolvimento, ambicionando casar esses interesses em temas como: meio ambiente enquanto direito humano; desenvolvimento sustentável, proteção da biodiversidade, luta contra a poluição, combate a pobreza, planejamento, desenvolvimento tecnológico, limitação à soberania territorial dos Estados, cooperação e adequação das soluções à especificidade dos problemas.

Embora ainda de forma incipiente, o desenvolvimento sustentável discutido em Estocolmo já estabeleceu sua preocupação em assegurar às futuras gerações os benefícios gerados pelos recursos naturais. Ficou determinada a responsabilidade do homem em conduzir os processos de preservação da fauna, flora, mantendo a perspectiva de melhorar a capacidade da Terra de produzir recursos naturais renováveis. Quanto aos não renováveis, ressaltou-se a intenção de não esgotá-los, usando-os de modo cuidadoso e, sempre que possível, substituindo-os por técnicas mais eficientes. A poluição foi abordada de forma que seu fim fosse ambicionado.

Depois de Estocolmo, uma sucessão de desastres ambientais ceifaram vidas e causaram danos ambientais irreparáveis, o que movimentou novamente o mundo para repensar as questões am-

bientais. No rol desses desastres podem-se citar: em 1984, em Bhopal, na Índia, um vazamento de gás tóxico em uma fábrica de pesticidas envenenou mais de 2 mil pessoas, deixando 20 mil feridas – muitas delas cegas; em 1986, houve o acidente de Chernobyl, que espalhou material radioativo, por conta do efeito do vento, para além das fronteiras da Ucrânia; naquele mesmo ano, o incêndio no laboratório da farmacêutica Sandoz, na Suíça, contaminou as águas do rio Reno, matando a fauna aquática e ameaçando o abastecimento de água potável da Alemanha; entre 1984 e 1987, 60 milhões de pessoas, na maioria crianças, morreram de doenças intestinais decorrentes de desnutrição e da ingestão de água imprópria para consumo. Todos estes dados foram produzidos pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991, p.3), relatando também outros desastres.

Diante de um quadro que se agravava, o repensar no meio ambiente e nas questões de sustentabilidade foi trazido no que se denominou Relatório Brundtland, que sintetizou o conceito de desenvolvimento sustentável, discorrendo que

> o ambientalismo adota um perfil complexo e multidimensional de grande iniciativa e capacidade de ação ética e comunicativa que o habilita para se construir uma maior cooperação e solidariedade entre as nações, povos e culturas, espécies e indivíduos. (Leis; Damato, 1995, p.17)

Na convenção do Rio de Janeiro, em 1992, o Relatório Brundtland foi discutido, e a expressão "desenvolvimento sustentável" passou a permear todos os documentos correlatos. A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991, p.10) assim declarou:

> O sentido de sustentável passou a ser bem mais que um estado de harmonia, mas sim um processo de mudança, na qual a explo-

ração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras. Sabe-se que não é um processo fácil sem tropeços. Escolhas difíceis terão de ser feitas. Assim o desenvolvimento sustentável depende do apoio político.

A partir de então, houve um fortalecimento da preocupação com o meio ambiente, e a ideia de sustentabilidade passou a incluir todas as pautas políticas e legais. O difícil entrave estava em conciliar desenvolvimento e sustentabilidade, pois os países periféricos necessitavam crescer e multiplicar sua economia e a discussão se aperfeiçoou nos setores econômicos, sociológicos e jurídicos, procurando um denominador comum para esse desafio. É preciso entender, primeiramente, o que é desenvolvimento, tema que foi trabalhado em exaustão por diferentes autores – entre eles Veiga, Sachs, Dupas, Abramovay – que traçam múltiplas discussões acerca do tema. Como não é este o objetivo maior deste ensaio, opta-se em apresentar o que Celso Furtado coloca como formula sintética para dizer o que é desenvolvimento:

> O crescimento econômico tal qual o conhecemos vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização, já o desenvolvimento se caracteriza pelo seu projeto social subjacente. Dispor de recursos para investir esta longe de ser condição suficiente para preparar um melhor futuro para a massa da população. Mas, quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento. (Furtado, 2004, p.484)

Desse modo, como ensina Veiga (2006), desenvolvimento não é sinônimo de crescimento econômico, se assim o fosse, bastaria calcular o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* para medi-lo. Tampouco seria adequado, como diz este autor, dizer que desen-

volvimento se resume a reles ilusão, crença, mito ou manipulação ideológica. Considerar essa ideia é tratar o desenvolvimento sustentável como uma nova quimera original, com nova roupagem. No entender de Veita, o correto realmente, a terceira via, seria compreender que o desenvolvimento, ao mesmo tempo, não tem nada de quimérico, nem pode ser amesquinhado como o crescimento econômico; para mensurá-lo, o ideal seria a assumir a perspectiva do desenvolvimento sustentável, que altera diferentes variáveis.

Amartya Sen sempre trouxe a ideia da aproximação da economia da ética, sem deixar a política. Segundo ele:

> O desenvolvimento, distinto do crescimento econômico cumpre este requisito, na medida em que os objetivos do desenvolvimento vão bem além da mera multiplicação da riqueza material. O crescimento é uma condição necessária, mas, de forma alguma suficiente (muito menos é um objetivo em si mesmo), para se alcançar a meta de uma vida melhor mais feliz mais completa para todos. (apud Sachs, 2004, p.13)

Em trabalhos posteriores, Sen (2002), reconceituou desenvolvimento na forma de apropriação efetiva das três dimensões de direitos humanos: políticos, civis e cívicos. Direitos econômicos, sociais e culturais, entre eles o direito ao trabalho digno, criticamente importante, por motivos intrínsecos e instrumentais, e os direitos coletivos ao meio ambiente e ao desenvolvimento.

Porém a definição de desenvolvimento sustentável num processo evolutivo foi mais bem trabalhada por Ignacy Sachs (2002 e 2004), que vinculando os conceitos de desenvolvimento com as questões pontuais do meio ambiente criou um ético de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras, construindo assim os cinco pilares do desenvolvimento sustentável, descritos a seguir.

O *social* seria fundamental por motivos tanto intrínsecos quanto instrumentais, por causa da perspectiva de ruptura social que paira de forma ameaçadora sobre muitos lugares problemáticos do nosso planeta. Esse critério almeja um patamar razoável de homogeneidade social com distribuição de renda justa, emprego pleno e/ou autônomo, com qualidade vida decente e ainda igualdade no acesso aos recursos e serviços sociais.

O pilar *ambiental* teria duas dimensões: os sistemas de sustentabilidade da vida com provedores de recursos e como recipientes para a disposição de resíduos. Neste item repousa a questão ecológica com a preservação do potencial do capital da natureza, na sua produção de recursos renováveis e ainda na limitação do uso dos recursos não renováveis.

O *territorial* estaria relacionado com a distribuição espacial dos recursos, das populações e das atividades. Contemplaria o balanceamento dos espaços rurais com melhorias para esse setor por meio de investimentos públicos, visando atrair ou fazer permanecer neste local as populações aptas a viver e trabalhar neste setor. Abarcaria também a melhoria do setor urbano, a partir do enfrentamento de situações de risco, a superação das disparidades regionais e a criação de estratégias de desenvolvimento ambientalmente seguras para áreas ecologicamente frágeis.

O pilar *econômico* consistiria na viabilidade econômica como uma *conditio sine qua non* para que as coisas aconteçam, na perspectiva do desenvolvimento econômico intersetorial equilibrado, da segurança alimentar, da capacidade de modernização contínua dos instrumentos de produção, de certo nível de autonomia na pesquisa cientifica e tecnológica e da inserção soberana na economia internacional.

Por fim, o pilar da *política*, considerando a governança democrática um valor fundador e um instrumento necessário para fazer as coisas acontecerem; a liberdade faz a diferença. Ainda é preciso pensar na apropriação universal dos direitos humanos no

desenvolvimento da capacidade do Estado para implementar o projeto nacional em parceria com todos os empreendedores e um nível razoável de coesão social. Em nível internacional, é preciso que haja eficiência num sistema de prevenção de guerras das Nações Unidas, na garantia da paz e na promoção da cooperação internacional, bem como do controle institucional efetivo do sistema internacional financeiro e de negócios, do favorecimento ao parceiro mais fraco e de um sistema de cooperação ao meio ambiente.

Para progredir simultaneamente nessas cinco dimensões, muito tem de acontecer de fato. As políticas são fundamentais para que os pilares sustentáveis sejam viáveis. Tudo depende de uma vontade política na escolha de suas ações, no empreendimento a ser construído, com a política de arrecadação e ao destino dessas verbas. É fundamental que haja a consciência na procura do desenvolvimento e o preparo para enfrentar criticas e falácias do capitalismo, diante da crise ambiental que não ocorre somente devido aos problemas da natureza ou do desgaste dos recursos naturais. Foladori (2001) comenta que o capitalismo mostrou sua incoerência com o desenvolvimento sustentável, prova disso é o agravamento da crise na África colocando 35 milhões de pessoas em situação de risco, matando talvez 1 milhão. Cerca de 60 milhões de pessoas morreram de enfermidades diarreicas relacionadas à água contaminada e à desnutrição, sendo a maioria trabalhadores rurais. E, em acréscimo a esses dados desoladores, hoje temos um mundo avançado tecnologicamente, mas que revela a crueldade de milhões de pessoas passando fome, fazendo por vezes uma refeição a cada três dias, conforme dados da FAO.

Não se pode reconhecer sustentabilidade mundial e a situação é agravada pela crise internacional que arrasta as pessoas ao desemprego mesmo nos países de desenvolvimento racional. No aspecto da territorialidade, os ciclos econômicos e as crises

provocam as migrações à procura de emprego. Foladori (2001) atribui a essa situação as contradições entre migrantes trabalhadores e nativos, o que gera o levante dos movimentos nacionalistas, o ressurgimento do racismo e a exploração da força ilegal de trabalho. Neste caminho também há a migração do campo para a cidade desencadeando a aglomeração das cidades, com consequências para saúde, moradia, meio ambiente e emprego.

A resposta da natureza, pelas violações a ela cometidas, pode ser recontada pelos diversos desastres naturais: tempestades, secas duradouras, alterações de temperatura, perda do sentido amplo das estações climáticas. A questão do desrespeito a tradições de povos originários, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos etc. tem colaborado com a destruição florestal, a poluição dos rios e a desertificação do solo, aliado ao uso indiscriminado de agrotóxicos. Assim não há que se falar em sustentabilidade, deixando esse paradigma cada vez mais distante.

Ao lado desses problemas, fala-se que o consumismo crescente motivado pela mídia faz que a ideia de progresso seja rotulada pela aquisição cada vez mais crescente de aparatos tecnológicos que, no dizer de Dupas (2006), leva indivíduos a acreditarem que serão muito mais felizes à medida que esses produtos sejam cada vez mais substituídos, ainda que custem dez vezes mais. A ilusão decorrente da lógica do capital destrói a sustentabilidade porque inviabiliza a pessoa economicamente, motiva o consumo, que traz o aumento do lixo poluindo o meio ambiente, não engrandece o sujeito politicamente – ao contrário, muitas vezes provoca a alienação pelo uso abusado da máquina e ainda o deixa fora geograficamente da sua ocupação funcional, motivando na busca de outros espaços regionais.

É, pois, a redefinição de valores que vai nortear a premissa de produzir sem degradar o meio ambiente, utilizando o mínimo possível de recursos naturais, delimitando o parâmetro para o

consumo e para a densidade populacional. Assim, na linguagem de Montibeller (2008, p.229), "o desenvolvimento sustentável surge para a economia ambiental como o paradigma normativo que se apresenta como norteador das ações que objetivam a sustentabilidade ambiental e socioeconômica".

Nesse processo, o direito brasileiro passou a adotar o conceito de sustentabilidade num momento que outros direitos estavam sendo defendidos e considerados como novos direitos. Surge uma revolução cultural jurídica com a inclusão de direitos humanos de grupos vulneráveis e que se constituíram em direito das pessoas com deficiência, direito da mulher, direito das minorias éticas, raciais ou religiosas, direito dos grupos vulneráveis em razão da idade, direito do consumidor e direito da humanidade à informação, à cultura, ao desenvolvimento e ao meio ambiente – sendo que este último comporta uma razão em que não mais só o homem deve ser protegido, mas o ambiente em todas suas versões. Passa-se a pensar um direito sustentável de titularidade indeterminada, de maneira indivisível, com características transindividuais, assim chamados direitos difusos, integrantes desta nova categoria de novos direitos, que diz respeito a uma coletividade indeterminada e que, portanto, esta coletividade deve conhecê-lo para poder dele usufruir e cuidar em toda sua extensão.

Desta feita, o princípio da sustentabilidade, em parceria com outros princípios, tais como a participação popular, o desenvolvimento sustentável, a precaução, a prevenção, a educação ambiental e outros passaram a integrar a tutela do meio ambiente na Constituição de 1988. Na doutrina jurídica, a sustentabilidade começou a ser vista como o princípio maior do direito ambiental, fonte de estudos para o entendimento e manejo da sociedade do século XXI e ainda como direito humano de terceira dimensão, ao lado dos direitos individuais, sociais e em parceria como o direito de solidariedade e da paz. De fato, como leciona Freitas:

> importa que a sustentabilidade não seja entendida como um cântico vazio e retórico tampouco espúria ferramenta de propaganda ou de (falsa) reputação, destinada a camuflar produtos nocivos a suade ou simples palavra sonora usada como floreio para discursos conceituosos amaneirados e inócuos. (2013, p.31)

Considerada um dos requisitos mais importantes para o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental estava prevista no inciso VI do § 1º do art. 225 da Carta Magna, posteriormente definida na Lei n. 9.795/99 como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente [...]".

Como ensina Figueiredo:

> a educação ambiental pode ser formal, isto é, aquela desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino publicas e privadas, ou não formal, consistente nas ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. (2012, p.82)

O autor lembra que a educação ambiental não é o mesmo que a conscientização pública para a preservação ambiental. Trata-se de um dever que pressupõe a realização de campanhas publicitárias e de exemplos que devem partir do próprio poder público. A conscientização pode integrar o processo de educação ambiental para que esta não se torne a compilação de informações técnicas. Educar é um processo complexo que envolve meios, sujeitos e objetos que devem ser preparados para que o sentido educacional – aqui educação ambiental – não se torne uma reprodução cultural de valores estereotipados, baseados meramente em ações rotineiras derivadas de educação fami-

liar, tais como não jogar papel nos passeios, escovar os dentes de torneira fechada, separar lixo e outras tantas medidas, hoje, adotadas nas escolas. Essas práticas são, sem dúvida, atitudes a serem exigidas a partir da educação dada pelos pais, mas não podem resumir todas as práticas tidas como ambientais, oriundas de educação sustentável. É preciso muito mais, ensinar a educação sem caráter imediatista e exclusivamente material. O ensino deve estar aliado às outras práticas valorativas culturais, a ética, ao respeito à consciência do coletivo, ao sentimento à natureza, ao amor aos idosos, ao respeito à infância, à valoração do trabalho, ao conhecimento geográfico, diante das especificidades regionais, da política limpa, do interesse governamental em praticar o bem comum, do comércio justo, da democracia efetiva. Isso representa que, em todas as fases da vida, a educação ambiental deve estar presente, acompanhando até mesmo as mudanças tecnológicas e as etapas da vida de cada cidadão.

As premissas educacionais ambientais devem motivar uma universalização contínua que favoreça uma concepção sistêmica da vida e que no dizer de Freitas:

> seja um convite à reciclagem íntima que ajuda a compreender as leis naturais e aplicá-las com acurácia, na demolição de mitos e apriorismos dos que veem preconceitos nos outros às voltas com a manipulação grosseira típica dos dominadores que não se dominam. Para tanto a educação deve ser repensada não só como alfabetização verde, que embora digna de méritos, não é o suficiente. (2013, p.169-170)

A educação ambiental deve ser estruturada e posta em todas as disciplinas de forma multidimensional, reestruturando os currículos, formando professores preparados em todos os níveis escolares. A democracia pressupõe a igualdade de oportunidades,

de direitos; a educação ambiental abre caminhos para reivindicação desses direitos políticos, ambientais, sociais que vão dar contorno à efetivação da sustentabilidade.

Para Barbier (1997), o significado de *educare,* no sentido de alimentação, pode ser compreendido como a soma de saberes da humanidade (saberes plurais e não somente científicos, mas igualmente filosóficos artísticos e religiosos), transmitidos de gerações em gerações. O que se encontra plenamente com o sentido sustentável que valora dimensões diversas de saberes com respeito às gerações passadas e garantindo o saber para as gerações futuras. Catalão assim se expressa:

> A educação ambiental insere-se nesta dupla pilotagem da educação. Ora volta- se ao exterior para compreendê-lo e transformá-lo criticamente, ora propõe um dialogo interior para emergência de valores enraizados no sentido do pertencimento e responsabilidade pessoal. (Catalão, 2009, p.257)

A partir do uso da sustentabilidade como princípio maior, não há que se falar somente em educação sustentável apenas usando a questão ambiental, a visão holística deve ser tratada encadeando a discussão sobre as diferentes vertentes que englobam a destruição da natureza, a irresponsabilidade humana, a pobreza, o respeito às diversidades. Em reflexão sobre o papel da educação, Gadotti destaca que:

> A sensação de se pertencer ao universo não se inicia na idade adulta por um ato de razão. Desde criança nos sentimos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. E durante toda a vida buscamos respostas ao que somos, de onde viemos, para onde vamos, enfim, sobre qual o sentido da nossa existência. A educação pode ter um papel neste processo se colocar questões fundamentais, mas também se souber

trabalhar, ao lado do conhecimento, a nossa capacidade de nos encantar com o universo. (Gadoti, 2000, p.77)

Portanto, pode-se iniciar o processo educacional sustentável utilizando métodos respeitáveis das idades, mas destacando desde a tenra idade a importância e o respeito ao meio ambiente, em sentido amplo, economizando, reciclando, compartilhando, aceitando as diferenças, respeitando o colega, valorando a solidariedade e a paz. Desde os idos de 1977, na Conferência de Tbilisi, a educação ambiental sustentável teve como meta formar a inseparabilidade da reflexão e da ação, das dimensões locais e globais do meio ambiente natural e construído e pela abordagem interdisciplinar das questões ambientais. A partir daí, nasceram concepções pedagógicas sobre essa modalidade educacional. O Instituto Paulo Freire, em 1990, sobre o comando de Gutierrez e Gadotti, criou a ecopedagogia, aprendizado que se origina nas questões da vida cotidiana em busca de um novo olhar, capaz de promover a redescoberta do valor da biodiversidade da vida e da diversidade cultural, tendo como fundamento o respeito à Terra como mãe e como organismo vivo em evolução: tornar-se consciente sobre práticas sustentáveis a nossa existência, como o desenvolver do senso de justiça socioeconômica, considerando a natureza também como vítima de espoliação, e promover a vida em toda sua manifestação.

A educação para a sustentabilidade surge a partir de 1997 na Tessalônica, quando no relatório final as Nações Unidas definiram que os anos de 2005 a 2014 seriam a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, com o objetivo de integrar valores, práticas de desenvolvimento sustentável em todas as instâncias da educação e do ensino. Num primeiro momento, essa opção foi tida no Brasil como confusa e conceitual, a que eu interpreto como um período em que o termo sustentabilidade não estava amplamente conhecido e discutido. Porém, a meu

ver, essa definição é a que melhor aborda os problemas já discutidos aqui e que devem ser postos em ação no ensino brasileiro.

A transversalidade e a educação ambiental são uma abordagem pedagógica que integra a complexidade da relação dos saberes disciplinares do saber fazer do saber conviver e do saber ser, bem como inclui as dimensões simbólicas, estéticas, espirituais e meditativas do ser humano (Barbier, 1997).

> A transversalidade proposta pelos currículos nacionais é uma metodologia para a inserção de temas contemporâneos, que devem ser introduzidos como essenciais à discussão. Dado ao seu caráter difuso esses temas não podem estar circunscritos a uma disciplina isolada. (Catalão, 2009, p.262)

A ecologia humana explora o estudo do corpo humano para o corpo humano da terra e dos elementos da natureza por meio do método vivencial. Tal método é muito utilizado nos projetos de educação ambiental que compreendem o ser humano nessa relação de simbiose com seu contexto natural e cultural. Há ainda de se falar na corporeidade e educação ambiental em que o andar, o olhar, o pensar, o falar e a experiência espiritual são ações do ser humano em relação com o mundo. "A alfabetização ecológica se constitui no princípio de entender às comunidades ecológicas e usar esses princípios para criar comunidades sustentáveis" (Capra, 1997, p.231). A educação integral e a educação ambiental interagem de forma equilibrada e solidária com todos os seres que compõem a teia da vida, mobilizando o seu inteiro para um inteiro ambiente.

Por uma ou outra forma adotada, apesar de considerar que a sustentabilidade é a mais abrangente porque engloba os argumentos das demais escolas, interagindo os fatores preponderantes sociais, econômicos, ambientais éticos, políticos e geográficos,

entendo que, à guisa de conclusão, a educação ambiental tem como escopo conscientizar pessoas sobre os reais problemas que permeiam o planeta, salvaguardando o direito de todos e das futuras gerações de viver com dignidade. Cumprida a primeira parte, a segunda é apontar a responsabilidade de cada um para a transformação e a melhoria da vida, utilizando valores coletivos que clamam por solidariedade, transformando o ter em ser para, assim, buscar os direitos humanos dentro de uma integralidade plena.

## Referências bibliográficas

BARBIER, R. L'educateur comme passeur de sens. In: CONGRÉS INTERNATIONAL DE LOCARNO-SUISSE. Ciret, Unesco, 1977.

______. *L'aproches transversale em sciences humanines*. Paris: Harmathan, 1997.

CAPRA, F. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

CATALÃO, V. L. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil. In: PÁDUA, J. A. (Org.). *Desenvolvimento, justiça e meio ambiente*. São Paulo; Belo Horizonte: Petrópolis; UFMG, 2009.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

DUPAS, G. *O mito do progresso*. São Paulo: Unesp, 2006.

FIGUEIREDO, G. J. P. *Curso de direito ambiental*. 5.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

FOLADORI, G. *Limites do desenvolvimento sustentável*. Campinas: Unicamp, 2001.

FREITAS, J. *Sustentabilidade*: Direito ao futuro. 2.ed. São Paulo: Fórum, 2012.

FURTADO, C. Os desafios da nova geração. *Revista de Economia Política*, v.24, n.4, p.483-486, out.-dez. 2004.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Melhoramentos; Edusp, 2000.

GRANZIERA, M. L. M. *Direito ambiental*. São Paulo: Atlas, 2009.

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEIS, H. R.; DAMATTO, J. L. O ambientalismo como movimento vital: análise de suas dimensões histórica, ética e vivencial. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Desenvolvimento e natureza*: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.

MANIGLIA, E. *As interfaces entre o Direito Agrário, os Direitos humanos e a segurança alimentar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MONTIBELLER FILHO, G. *O mito do desenvolvimento sustentável*. 3.ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

SACHS, I. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. 4.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

______. *Desenvolvimento includente, sustentável sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SEN, A. *Etchics and Economics*. New Delhi: Oxford University Press, 1990.

______. A decade of Human Development. *Journal of Human Development*, v.1, n.1, p.17-23, 2000.

VEIGA, J. E. da. *Desenvolvimento sustentável o desafio do séc. XXI*. 2.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

# Inclusão social e deficiência: a educação sexual para pessoas com deficiência intelectual

Ana Cláudia Bortolozzi Maia[1]

## Deficiência intelectual e sexualidade

Na sociedade inclusiva, o direito de todos ao acesso à educação escolar, preferencialmente em ensino regular, é prerrogativa indiscutível. Assim, hoje, há muitas crianças e adolescentes que frequentam as escolas com diversas deficiências, entre elas a intelectual. A deficiência é uma condição estigmatizante que se refere a uma série de condições que limitam biológica, psicológica ou socialmente a vida de uma pessoa ao longo de seu desenvolvimento; além disso, é marcada como uma "diferença" a partir de um julgamento social de desvantagem social colocado em função de um padrão de "normalidade" (Aranha, 1995; Omote, 1994; Maia, 2006).

Ou seja, não se trata de uma condição estática. Disso decorre que não se pode generalizar a pessoa com deficiência – seus potenciais e limites – com rótulos sem levar em conta o contexto e suas condições econômicas, sociais e educacionais (Maia, 2011). Segundo Siebers (2008), a deficiência deve ser compreendida a

---

1 Apoio Fapesp (Processo n.2011/07400-9). *E-mail*: aclaudia@fc.unesp.br.

partir dos mecanismos sociais, símbolos e estigmas que pesam na identidade do deficiente e que reforçam os sistemas de exclusão e opressão por meio daqueles que têm uma "diferença" funcional.

Assim, entende-se a deficiência como um fenômeno que está "fora" do sujeito e não intrínseco. Mesmo que se revele num corpo biológico ou em comportamentos atípicos, essa condição se manifesta, e como tal é julgada, nas relações dessa pessoa em sociedade em um dado momento histórico (Aranha, 1995; Omote, 1994). Omote explica:

> a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modelos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes. A deficiência e a não deficiência fazem parte do mesmo quadro. (Omote, 1994, p.68-69)

Atualmente, a deficiência não é uma mera condição pessoal ou defeito individual, mas sim um produto social, construído pelo contexto onde se manifesta (Siebers, 2008; Mitchell; Synder, 1997; Edwards, 1997). Foi a partir do século XX que o tratamento social em relação às pessoas com deficiência passou de extermínio, repúdio e segregação para o cuidado e a educação e aos poucos as atitudes sociais passaram a ser voltadas à normalização e à integração social (Aranha, 1995).

Atualmente, o movimento de integração deu lugar ao movimento de inclusão social que visa, por princípio, assegurar a cidadania plena e a justiça social a todos; nesse sentido, a diversidade social deveria ser respeitada e todo o sistema social,

inclusive o educacional, teria de acolher e adaptar-se para atender a todas as pessoas (Mader, 1997). Segundo Aranha (2001), a inclusão social baseia-se em um paradigma de suportes que é caracterizado pelo pressuposto de direitos, garantidos por meio de suportes (sociais, econômicos, físicos), visando à efetiva possibilidade de que todas as pessoas tenham acesso ao exercício da cidadania.

Apesar dos avanços representados pelo movimento social inclusivo já há mais de 10 anos, ainda há expressões de preconceito e exclusão quando se trata das pessoas com deficiências que nem sempre têm garantido, como afirma Maia (2006, p.29), as melhores condições para uma vida social saudável digna do exercício pleno da cidadania em relação à educação, ao trabalho e também às relações afetivo-sexuais. Para Anderson (2000) e Heighway e Webster (2008), a sexualidade é uma parte importante da vida de qualquer ser humano. Isso quer dizer que uma parte abrangente e complexa de questões que incluem identidade sexual, funções sexuais do corpo, interações sociais, relacionamentos amorosos ou sexuais, orientação sexual, valores e crenças, saúde sexual etc. e, portanto, pessoas com deficiência têm igualmente sentimentos sexuais, necessidades e experiências como a maioria das pessoas.

Toda pessoa é íntegra em sua sexualidade, a despeito de qualquer limitação ou deficiência (Maia, 2011). Apesar disso, a sexualidade da pessoa com deficiência é um tema pouco abordado em pesquisas, propostas pedagógicas ou processos de reabilitação. Um dos motivos é a falta de formação dos profissionais que não se sentem preparados para essa tarefa. Muitos justificam também que esse tema não seria relevante como outros.

França-Ribeiro (1995) alega que, dentre as dificuldades de implementação da educação sexual para pessoas com deficiência nas instituições escolares, estão os seguintes argumentos: ausência de uma política clara e coletiva na escola em relação à propos-

ta de educação sexual que acaba ocorrendo, às vezes, de modo isolado por algum professor; predomínio de um esquema forte de repressão e controle das manifestações sexuais dos alunos, o que reflete o grande temor e o despreparo dos profissionais diante das manifestações sexuais dos alunos. Dall'Alba (1998) concorda que muitos professores não têm formação nem preparo para essa orientação e completa que abordar a educação sexual da pessoa com deficiência é uma tarefa complexa, na medida em que as questões da sexualidade envolvem conflitos e julgamentos pessoais. Maia explica que ainda há muitos mitos e crenças sociais que alimentam o preconceito social e tornam essa questão algo tão "problemático":

> Na maioria das vezes a complexidade da sexualidade enfrentada pelas pessoas com deficiência decorre do conjunto de diferentes atitudes sociais: preconceito, desinformação, discriminação, inabilidade, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário ou inadequado de educação sexual familiar, descrédito na capacidade de deficientes em expressar sentimentos e desejos sexuais, valores e concepções distorcidos. (Maia, 2006, p.34)

Giami e D'Allonnes (1984) observaram que a representação de educadores sobre a sexualidade das pessoas com deficiência era a de uma sexualidade aberrante, "selvagem" e incompleta; para os pais, a representação da sexualidade era "infantil" e "ausente", pois seriam seus(uas) filhos(as) com deficiência considerados(as) "eternas crianças".

Esses são os dois grandes mitos sobre a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual: "assexualidade" e "hipersexualidade", que os colocam numa condição de desigualdade em relação à sexualidade dos demais. Os comportamentos julgados como inadequados e aberrantes, que ocorrem por falta de educação sexual, reforçam a ideia inadequada de uma sexualidade

"exagerada". Por outro lado, o mito da assexualidade tem como fundamento um olhar da pessoa com deficiência como "infantil", dependente e imatura, algo que se percebe na vestimenta, no diálogo, nas expectativas, nas cobranças e nas proibições impostas à pessoa com deficiência a despeito da sua idade cronológica. Devido a essas crenças, é comum que os jovens com deficiência intelectual não sejam estimulados a desenvolver a participação na vida social e na satisfação das necessidades afetivas e ou sexuais garantindo atitudes de autonomia e a passagem para a vida adulta (Amor Pan, 2003; Heighway; Webster, 2008; Maia, 2006; Maia; Ribeiro, 2010).

Outros preconceitos sociais são representados em outros mitos: a) todas as pessoas com deficiência intelectual são iguais; b) a deficiência é sempre hereditária; c) as pessoas com deficiência possuem uma sexualidade atípica; d) as pessoas com deficiência não teriam condições de se relacionar amorosa e sexualmente; e) as pessoas com deficiências não são vulneráveis às situações de exploração, violência e/ou abuso sexual (Amor Pan, 2003; Anderson, 2000; Couwenhoven, 2007; Giami, 2004; Heighway; Webster, 2008; Maia, 2006; Maia; Ribeiro, 2010).

A sexualidade das pessoas com deficiências, portanto, não é algo "deficiente" ou "diferente" e muitos problemas que são percebidos decorrem das questões psicossociais e não orgânicas. Muitas atitudes inadequadas são manifestadas pelas pessoas com deficiência devido ao isolamento, à segregação e à ignorância decorrentes de uma educação sexual inadequada recebida de familiares e da comunidade (Maia, 2006). Muitas informações sobre sexo e sexualidade são mal compreendidas, assimiladas de modo deturpado e fragmentado pelas pessoas com deficiência que carecem de orientações específicas, reflexivas e contextualizadas, daí a necessidade de investimento em uma proposta educativa e pedagógica planejada (Amor Pan, 2003; Glat, 1992; Maia, 2010).

## Educação sexual para pessoas com deficiência intelectual

Os princípios e objetivos para propostas de educação sexual para pessoas com deficiência não precisam, necessariamente, ser "diferentes", mas em muitos casos há a necessidade de utilização de recursos pedagógicos alternativos, dependendo da deficiência (Amor Pan, 2003; Anderson, 2000; França-Ribeiro, 1995; Freitas, 1996; Maia, 2010). A educação sexual deve ser oferecida de maneira contínua e que vá além da preocupação em informar sobre o corpo e os aspectos higiênicos, mas também considerem os aspectos sociais importantes para a aquisição de comportamentos considerados adequados e a redução da vulnerabilidade. Segundo Maia (2006, p.235), os programas de educação sexual

> deveriam partir da necessidade dos deficientes (temas de interesse, dúvidas mais frequentes), ter objetivos apropriados e estratégias metodológicas que garantam um aprendizado efetivo. Enfim, deveriam criar um espaço para que as pessoas com deficiência possam entender e refletir, na medida do possível, sobre as informações recebidas e sobre os conhecimentos adquiridos. Melhor dizendo, os objetivos do programa devem ter relação com a vida prática, cotidiana dos deficientes para que ele seja eficaz, garantindo as dimensões preventiva, educativa, prazerosa e humana.

Para Evans e McKinlay (1989), a implementação de programas de educação sexual para pessoas com deficiência deve ser cuidadosamente planejada e voltada às reais necessidades dos educandos, além de se usar recursos adequados e garantir resultados eficazes. França-Ribeiro (1995) lembra que muitos aspectos devem ser considerados antes da realização de programas de educação sexual para pessoas com deficiência em uma institui-

ção escolar: garantir que todos os profissionais envolvidos aceitem a proposta, refletir coletivamente as posturas e os valores pessoais dos educadores envolvidos e dialogar com os familiares dos alunos. Maia (2006) lembra, ainda, que qualquer que seja a proposta deve-se levar em conta o contexto e a realidade dos educadores, educandos e a própria instituição: considerar as condições sociais e econômicas, o tipo e a natureza da deficiência, a idade e as necessidades dos alunos e recursos físicos e humanos disponíveis na instituição.

Em *Sexualidade e deficiência intelectual: questões teóricas e práticas*, Maia (2010) apresenta vários aspectos importantes sobre propostas pedagógicas de atuação em programas de educação sexual, dos quais reiteramos alguns a seguir:

- Toda proposta de educação sexual na instituição escolar precisa fazer parte de um projeto pedagógico mais amplo, ou seja, ser algo acordado e fundamentado pelos dirigentes e agentes escolares.
- Por princípio, a educação sexual para pessoas com deficiência deveria ocorrer porque essas pessoas são reconhecidas como seres sexuados que têm os mesmos direitos das demais pessoas.
- A finalidade da educação sexual para pessoas com deficiência é garantir o acesso à informação, ao esclarecimento, ao aprendizado sobre conceitos de privacidade, a noção sobre o funcionamento do corpo e suas mudanças, a garantir a saúde sexual e reprodutiva, a reconhecer e defender-se de contatos sexuais inapropriados, prevenindo contra situações de violência e abuso sexual e fundamentalmente para que os alunos possam usufruir futuramente da possibilidade de viver relações afetivas e sexuais gratificantes e saudáveis.
- Um processo de educação sexual realizado por educadores deve ser acordado pelos familiares. A família deve ser um "suporte" às atividades que serão realizadas na escola.

Muitas vezes, os familiares necessitam igualmente de ajuda e esclarecimentos, e suas necessidades e expectativas precisam ser reconhecidas. É preciso que a família reconheça a sexualidade de seus membros familiares com deficiência, que saiba ajudá-los a viver esse aspecto, dialogando e respeitando as especificidades e condições pessoais.

- Deve-se "saber ouvir" as crianças e os jovens com deficiência. O que sabem sobre sexualidade? O que necessitam saber? O que desejam para suas vidas atuais e futuras? Que modelos e necessidades possuem? Em que medida fantasiam conceitos e aspectos gerais da sexualidade? Como se comportam sobre expressões sexuais públicas? (masturbação, exibicionismo etc.)? Como apreendem questões sociais sobre corpo, gênero, relacionamentos amorosos e práticas sexuais?
- Por último e não menos importante, é preciso pensar em quem serão os educadores. O educador que vai elaborar e implementar o projeto de educação sexual deve ser um profissional preparo. Não deve ser moralista, assistencialista ou "clínico". O educador não deve ser invasivo, nem deixar que seu corpo, seus valores ou questões pessoais sejam afetados pela curiosidade dos educandos.

Diante dessas considerações, estabelecem-se metas sobre o planejamento de ensino, elegendo-se conteúdos, objetivos específicos, métodos pedagógicos, recursos necessários e meios de avaliá-los. Relacionamos a seguir algumas sugestões que podem ser aplicadas no trabalho de educação sexual com alunos com deficiência intelectual.

## Dos conteúdos

Couwenhoven (2007), em seu livro *Teaching Children with down Syndrome about their Bodies, Boundaries and Sexuality* –

*A Guide for Parents and Professional* [Ensinando as crianças com Síndrome de Down sobre outros corpos, limites e sexualidade: um guia para pais e profissionais], considera que em programas sobre a saúde sexual para pessoas com deficiência intelectual é preciso garantir o aprendizado sobre: a) *corpo* – funcionamento e nomeação das partes do corpo, cuidados com o corpo, mudanças corporais; b) *privacidade* – regras sociais de privacidade para si e para os outros, distinção entre o que é público e o que é privado, saber pedir e respeitar a privacidade; c) *exploração sexual* – definir o comportamento abusivo, perceber sinais de exploração e violência, saber contar sobre o assédio de outros; d) *habilidades sociais* – identificar e expressar emoções, ser assertivo; e) *relacionamentos* – atratividade sexual, tipos de relacionamentos, responsabilidade envolvida na expressão sexual.

Heighway e Webster (2008), em *S.T.A.R.S.: A Social Skills Training Guide for Teaching Assertiveness, Relationship Skills and Sexual Awareness* [S.T.AR.S.: um guia de capacitação de habilidades sociais para o treinamento assertivo, as habilidades de relacionamento e da consciência sexual], ressaltam áreas e objetivos importantes de serem abordados: a) *relacionamentos* – com familiares, amigos, cuidadores e estranhos, comportamentos apropriados com esses vínculos; b) *interação social* – discriminar situações e contextos, expressar preferências, construir amizades, engajar e manter relacionamentos afetivos, reconhecer relacionamentos amorosos adultos, responsabilidades sobre a intimidade, a maternidade e paternidade; c) *conhecimento sexual* – autoimagem positiva, identificação de masculino e feminino, identificação das partes do corpo e entender seu funcionamento, entender público e privado, toques apropriados e inadequados, entender mudanças físicas e psicológicas da puberdade, entender sentimentos e comportamentos sexuais e reprodutivos, examinar normas pessoais e sociais e valores sobre sexualidade, aprender sobre DSTs, discutir questões de saúde sexual;

d) *assertividade* – aumentar o empoderamento sobre palavras e ações, reconhecer situações de risco, aprender a dizer não e habilidades de auto proteção, aprender como e a quem pedir ajuda, reportar exploração e abuso sexual.

Lemos e Menin (1999) propõem os seguintes conteúdos: a) *corpo humano* – compreender e conhecer o próprio corpo; abordar as sensações e sentimentos presentes no desenvolvimento; b) *masturbação* – forma de expressão da sexualidade; abordar mitos e preconceitos sobre a sexualidade do deficiente mental garantindo uma convivência social melhor; c) *puberdade* – explicar as transformações físicas de meninos e meninas, ensinar a identificar o período da menstruação, esclarecer as implicações sociais do período fértil e orientar sobre questões de higiene e cuidados com o corpo neste período; d) *vida sexual ativa* – explicar como ocorre a gravidez e a responsabilidade que ela implica, discutir os métodos anticoncepcionais e relatar as doenças sexualmente transmissíveis; e) *relacionamento afetivo* – abordar diferentes formas de relacionamentos e de vínculos afetivos, explicar sobre os tipos de sentimentos e sensações presentes neles, refletir sobre a responsabilidade, os direitos e deveres do casamento e sobre o compromisso assumido perante a sociedade; f) *questões psicossociais* – esclarecer o conceito de virgindade e de atração sexual.

Na proposta de Amor Pan (1993), os seguintes conteúdos seriam importantes: a) *corporeidade* – desenvolvimento físico e sexual, nomes e funções de todas as partes do corpo, aspectos reprodutivos como concepção, gravidez e parto, planejamento familiar e contracepção, Higiene e DSTs); b) *consciência da intimidade* – maturidade psicossocial, sentimentos eróticos, relações sexuais, intimidade, prevenção abuso sexual, comportamentos adequados de expressão dos desejos; c) *exercício sexual* – compreensão de afeto, estima pessoal, valorização do outro, relações

interpessoais, satisfação sexual, compromisso, vínculo amoroso e sexual, relação conjugal, amizade e amor.

Schwier e Hingsburger (2000) sugerem alguns temas específicos, adequando às necessidades e às idades dos alunos, tais como: as diferenças entre meninos e meninas, a discriminação de lugares públicos e privados, a nomeação e a função das partes do corpo, o nascimento de bebês, a menstruação, a polução noturna, as mudanças do corpo, os modos de reconhecer e dizer não para toques inadequados de outras pessoas, a concepção, o desejo sexual e masturbação, o relacionamento amoroso e sexual, a homossexualidade, as diferenças entre sexo e amor, as leis e as consequências sobre abuso e violência sexual, os métodos contraceptivos, as doenças sexualmente transmissíveis, as responsabilidades de um casamento, a maternidade e a paternidade.

## Dos recursos pedagógicos

Os recursos necessários (Maia; Ribeiro, 2009) seriam o uso de figuras, desenhos, atividades com revistas, vídeos, músicas e outros meios audiovisuais; também usar uma linguagem acessível e não excessivamente técnica, porém, com palavras corretas, sem eufemismos e infantilizações (associar as palavras "usuais" com os nomes corretos); utilizar de materiais concretos que ajudem aos alunos com deficiência intelectual na compreensão de conceitos abstratos, como brinquedos pedagógicos que ilustram o corpo humano, bonecos sexuados que apresentam os órgãos sexuais e as características sexuais secundárias.

## Dos procedimentos didáticos

O trabalho deve ser pensado em grupo porque isso favorece o diálogo e a reflexão. Mesmo que os jovens tenham níveis cognitivos diferentes, é importante o trabalho com e na diversidade,

de modo que um aluno possa ajudar o outro na aquisição do conteúdo e na participação nas atividades propostas.

As informações básicas sobre sexo e sexualidade devem ser oferecidas de modo contínuo ao longo da vida, preparando a pessoa, desde a infância, para o desenvolvimento sexual adulto. Essas informações precisam ser oferecidas como instruções individuais, de modo repetitivo, simples e baseadas em exemplos concretos e generalizados ao ambiente natural. Pode-se usar situações diárias, por meio de dramatização, e é importante trabalhar com grupos pequenos de alunos (Couwenhoven, 2007; Maia, 2010).

Todas as atividades propostas devem ser planejadas previamente com objetivos precisos, organização e uma avaliação final. Pensar em algum modo de avaliar a retenção do conhecimento e a generalização do aprendizado em situações cotidianas é importante para rever estratégias e planejar outros encontros (Maia, 2010).

## Considerações finais

Para garantir o direito ao exercício pleno de cidadania, é fundamental reconhecer que todo ser humano é dotado de sexualidade. Isso quer dizer que a educação sexual deve atender todo alunado, pois as pessoas com deficiência também têm a dimensão sexual como parte de sua integridade.

Princípios e objetivos comuns devem abranger toda proposta de educação sexual e, em casos específicos, a utilização de recursos pedagógicos pode auxiliar em ações que complementem as finalidades éticas e eficazes na promoção da saúde sexual e reprodutiva e na discussão de psicossociais que são inerentes à expressão sexual humana. Conteúdos relevantes, recursos e procedimentos sugeridos neste texto podem estimular educadores e familiares a assumirem a tarefa de oferecer esclarecimentos

e orientações sobre sexualidade para as pessoas com deficiência intelectual, colaborando na diminuição de sentimentos de inadequação e sofrimento e no aumento da possibilidade de obtenção de satisfação afetiva e sexual, se assim for desejável.

Pessoas com deficiência que possam expressar, como as demais, sua sexualidade e que estejam cada vez mais inseridas na sociedade representam um modo de dar visibilidade ao fato de que são íntegras em sua sexualidade, a despeito de qualquer limitação cognitiva, esclarecendo equívocos que só alimentam o preconceito social ainda vigente.

Tendo como base o movimento da inclusão social e a defesa da educação sexual nas instituições escolares, espera-se que as pessoas com deficiência intelectual possam participar de programas de educação sexual que proporcionem condições de acesso a informações reflexivas sobre sexualidade, almejando que possam ser menos vulneráveis e que usufruam o direito ao exercício da sexualidade com prazer e responsabilidade.

## Referências bibliográficas

AMOR PAN, J. R. *Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental*. Trad. Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2003. 446p.

ANDERSON, O. H. *Doing what Comes Naturally?*: Dispelling Myths and Fallacies about Sexuality and People with Developmental Disabilities. Illinois: High Tide Press, 2000.

ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. *Temas em Psicologia*, São Paulo, n.2, 1995, p.63-70.

______. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, ano 11, n.21, 2001, p.160-173.

COUWENHOVEN, T. *Teaching Children with Down Syndrome about their Bodies, Boundaries and Sexuality*: A Guide for Parents and Professionals. Bethesda: Woodbine House, 2007.

DALL'ALBA, L. Educação sexual da pessoa caracterizada como deficiente mental: construção da autonomia. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença*: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998, p.181-223. (Série Educação Especial)

EDWARDS, M. L. Constructions of Physical disability in the ancient greek world- the community concept. In: MITCHELL, D.T.; SNYDER, S. L. (Eds.). *The Body and Physical Difference*: discourses of disability. Michigan, USA: University of Michigan, 1997. p.35-50

EVANS, A. L.; McKINLAY, I. A. Sex Education and the Severely Mentally Retarded Child. *Developmental Medicine and Child Neurology,* London, n.31, 1989, p.8-107.

FRANÇA-RIBEIRO, H. C. F. *Orientação sexual e deficiência mental*: estudos acerca da implementação de uma programação. 1995. 406f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FREITAS, M. R. *Concepção de profissionais sobre a importância de uma proposta de educação sexual para deficientes mentais*. 1996. 111f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GIAMI, A.; D'ALLONNES, C. R. O anjo e a fera: as representações da sexualidade dos deficientes mentais pelos pais e educadores. In: D'AVILLA NETO, M. I. *A negação da deficiência*: a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé/Socii, 1984. p.29-41.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.1, n.1, 1992, p.65-74.

HEIGHWAY, S.M.; WEBSTER, S.K. *S.T.A.R.S.: A Social Skills Training Guide for Teaching Assertiveness, Relationship Skills and Sexual Awareness*. Arlington, Texas: Future Horizons, 2008. 189p.

LEMOS, A. M. V.; MENIN, M. S. S. Educação sexual do deficiente mental: subsídios para elaboração de um programa educativo para pais e professores. In: MANZINI, E. J.; BRANCATTI (Orgs.). *Educação especial e estigma*: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: Editora Unesp, 1999. p.167-182

MADER, G. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p.18-23.

MAIA, A. C. B. *Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física.* Curitiba: Juruá, 2011. 186p.

MAIA, A. C. B. Sexualidade e deficiência intelectual: questões teóricas e práticas. In: CAPELINNI, V. L.; RODRIGUES, O. M. R. (Orgs.). *Práticas pedagógicas inclusivas*: da criatividade às valorizações das diferenças. Bauru: FC/MEC, 2010. p.11-38. (Coleção Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, v.V).

______. *Sexualidade e deficiências*. São Paulo: Editora Unesp, 2006. 291p.

______; RIBEIRO, P. R. M. *Orientação e Síndrome de Down: esclarecimentos para educadores*. Bauru: Joarte Gráfica e Editora Unesp-FC, 2009. (Cartilha Informativa)

______; ______. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.16 (2), 159-176, 2010.

MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. Introduction: disability studies and the double bind of representation. In: MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. (Eds.). *The Body and Physical Difference – discourses of disability*. Michigan, USA: University of Michigan, 1997. p.1-31.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.1, n.2, 1994, p.65-73.

SCHWIER, K. M.; HINGSBURGER, D. *Sexuality*: *Your Sons and Daughters with Intellectual Disabilities*. 3.ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007.

SIEBERS, T. *Disability Theory*. Michigan, USA: University of Michigan, 2008.

# A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais[1]

Lúcia Pereira Leite[2]
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins[3]

A construção de um ensino inclusivo passou a ser advogada oficialmente a partir da Declaração de Salamanca, assembleia realizada na Espanha em junho de 1994, com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, na qual se instituiu uma proposta de "Educação para Todos". Dessa forma, uma das questões que se coloca atualmente como desafio a diversos países, inclusive ao Brasil, refere-se a garantir a todos o acesso, o ingresso e a permanência nas mais diversas modalidades de escolarização existentes nos sistemas nacionais de educação.

---

1 Este capítulo apresenta trechos extraídos do livro *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*, de Lúcia Pereira Leite e Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, publicado originalmente pela Oficina Universitária e pela Cultura Acadêmica, em 2012.

2 Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências da Unesp, câmpus de Bauru. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão – GEPDI. *E-mail*: lucialeite@fc.unesp.br.

3 Professora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, câmpus de Marília. Coordenadora do projeto de pesquisa Acessibilidade no Ensino Superior, aprovado no Observatório em Educação / Capes. *E-mail*: sandreli@marilia.unesp.br.

O novo contexto da inclusão educacional propõe que a Educação Especial tenha como foco o processo educacional baseado numa proposta pedagógica especializada que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

A partir da análise das políticas públicas nacionais e da revisão das normativas que orientam o funcionamento da escola inclusiva, este texto discutirá a necessidade de transformação dos sistemas de educação para atender à diversidade na escola. Nessa direção, entende-se que a Educação Inclusiva perpassa a elaboração e implantação de medidas político-administrativas ampliadas que atinjam diversas vertentes da educação. Sabe-se que esse processo é de grande magnitude e, portanto, a preocupação com essa temática deve deixar de ser apenas de quem trabalha diretamente com a Educação Especial, mas passa a ser um compromisso de todos os profissionais comprometidos com a educação.

## Marcos históricos da Educação Inclusiva

No Brasil, a atenção dispensada às minorias vem crescendo progressivamente e de modo mais notável nas últimas décadas, com o intuito de reduzir a exclusão social e proporcionar maior qualidade de vida. O investimento na educação das novas gerações, incluindo todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições anátomo-fisiológicas, somato-psicologógicas, psicossociais e etnoculturais, é certamente um dos caminhos

mais seguros para produzir mudanças significativas na qualidade de vida de todas as pessoas. Nesse sentido, as normativas propõem a ampliação dos serviços ofertados pela Educação Especial, de modo a favorecer todos os alunos que por determinadas dificuldades são negligenciados ou excluídos das propostas escolares.

Percebe-se então uma clara compreensão do que representa a diversidade na escola e, desse modo, as necessidades educacionais que requerem atenção diferenciada pode constituir-se em um sólido ponto de partida para a definição dos princípios e concepção de procedimentos operacionais para a sua efetivação.

O processo de inclusão educacional advém de uma luta constante de diferentes minorias em prol de seus direitos humanos, dignos de respeito e cidadania e do convívio social. A história da relação da sociedade com a pessoa com deficiência é marcada por um processo classificatório fundamentado na ideologia da normalização.

A compreensão conceitual de tais implicações aparece na história da educação especial, abalizada pelas proposições dos conhecimentos das áreas médicas em que pessoas com deficiência, antes consideradas ineducáveis, poderiam ser educadas, por volta do século XIV. Tal período baseou-se no ensino apoiado por tutoriais, em que médicos e pedagogos eram responsáveis pela educação dessas pessoas. A partir daquele século, pessoas com deficiência, lentamente, passaram a ter acesso à educação, concomitantemente à oferta de oportunidades educacionais à população em geral (Aranha, 2001; Mendes, 2002).

No final do século XIX, com a decadência do ensino pela tutoria, tem-se o início da institucionalização de pessoas com deficiência e doença mental em asilos e manicômios para tratamento. Esse novo modelo educacional se configura no paradigma de que pessoas diferentes deveriam ser cuidadas em ambientes protegidos pela sociedade. Tal justificativa baseava-se na ideia

de sua segregação do convívio social, com vistas à sua proteção moral, distanciando os estereótipos e estigmas originários da diferença (Omote, 1996; Amaral, 1998; Mendes, 2002).

Numa digressão histórica, evidencia-se que os questionamentos sobre as inadequações e ineficiências do cuidado institucional no processo de recuperação dos indivíduos expressaram-se no movimento de desinstitucionalização, que previa o planejamento de serviços comunitários para introduzir a pessoa com deficiência na sociedade. Veiculou-se então o conceito de integração, o qual, para Aranha (2001), advogava o direito e a necessidade de essa população receber os mais diversos atendimentos diferenciados para chegar ao mais próximo possível do que se considerava como "normal". Tal processo representou o segundo paradigma que subsidiava a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, intitulado serviços. No entanto, esse ainda focalizava no sujeito a sua condição de deficiente, pois deixava de reconhecer a diferença como parte da constituição humana, e somente presente num contingente populacional. Desse modo, não cabia à sociedade se reorganizar para oferecer e garantir o acesso da pessoa com deficiência ao convívio social, mas sim ofertar um número de serviços variados que visassem a sua habilitação e/ou reabilitação, para garantir a sua participação social.

Nessa perspectiva, a Educação Especial no Brasil se organizou como atendimento educacional especializado, a fim de substituir o isolamento das pessoas com deficiência que estavam segregadas nas instituições, passando então a ter formas de convívio com a sociedade geral. Como alternativa para a segregação total, foram criadas escolas especiais, classes especiais e organizações e oficinas especializadas que orientavam suas práticas através de um atendimento clínico terapêutico, uma vez que tais serviços se referenciavam a um modelo médico apoiado na noção de tratamento das deficiências. Assim, esse público de alunos

deveria ser capacitado para conviver com o outro, sendo que essa condição só era possível após avaliações de profissionais de áreas diversas que analisavam a ocorrência da aquisição competências necessárias ao convívio comum.

Diante disso, observa-se que o Paradigma de Serviços foi fundamentado na ideologia da normalização, uma vez que se esperava que as pessoas com deficiência adquirissem, nos centros de tratamento especializados, aparência e atitudes semelhantes aos não deficientes. A dificuldade das pessoas com deficiência em se impor a um padrão comum de sociedade, e esta em aceitar as diferenças naturalmente humanas, como outras quaisquer, fez que em pouco tempo surgissem críticas ao processo de busca do ideal da "normalização". Tal discussão fundamentou o terceiro paradigma, denominado Paradigma de Suporte. Compartilhar desse paradigma é, de antemão, reconhecer que a diversidade está presente em todos os segmentos populacionais. A sociedade, portanto, deve organizar suas ações para o desenvolvimento de todo e qualquer cidadão, garantindo condições para a sua participação efetiva (Aranha, 2001).

O conceito de inclusão social representa, assim, um movimento social para a efetivação dos ideários do paradigma de suportes. Uma das ramificações mais acentuadas desse movimento inclusivo se dá no contexto educacional, apoiada nos pressupostos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 – na qual o governo brasileiro assumiu o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo – e da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), que difunde mundialmente a oferta da "Escola para Todos", tendo como foco a constituição de princípios, diretrizes e marcos que orientam as ações em prol de todos os alunos e de suas necessidades aprendizagem decorrentes. A partir desses eventos, intensificaram-se em diversos países as discussões em torno do tema Inclusão e, no Brasil, não foi diferente.

O público-alvo das políticas de inclusão, disseminada na Declaração de Salamanca, são indivíduos que possuem necessidades educacionais especiais (NEEs), englobando as

> crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações remota ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (Brasil, 1994, p.17-18)

Reis, Eufrásio e Bason (2010), na leitura do mesmo documento, acrescentam que

> as pessoas com deficiência se constituíram apenas como parte do público atendido pelas políticas de inclusão. Ao pensar na esfera educacional, com postura contrária a um mero instrumento de promoção social ou promessa de igualdade, mas, sim, como um local de desfazer e esclarecer contradições a partir das experiências da comunidade escolar.

O princípio fundamental da Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), é de que todos os alunos possam aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferenças que eles apresentem (Brasil, 1994). De acordo com Omote, a "escola não é apenas para quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência. Ela é para todos, é desnecessário dizê-lo" (2008, p.25). Assim, a transformação do ensino, na materialização da escola inclusiva, exige uma nova postura tanto da gestão escolar quanto dos professores na busca de novos caminhos pedagógicos.

Fundamenta-se, por conseguinte, o princípio da não segregação, reafirmado na Convenção da Guatemala (2001), promulgado no Brasil pelo Decreto n.3.956/2001, que ratifica os

dispostos da "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência", quando alude que

> [o] termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Art. 1, § 2, alínea *a*)

A atenção sobre a diferença compõe o princípio da diversidade humana, o qual rompe com a ideologia da normalização e garante o respeito às características, aos interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem de cada aluno (Brasil, 1994). Por isso, a Educação Especial deve incorporar os princípios de pedagogia que beneficie todas as crianças, na Declaração de Salamanca, no item 4, quando retrata sobre a Estrutura da Educação Especial,

> assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é beneficial a todos os estudantes e, consequentemente, à sociedade como um todo. (Brasil, 1994)

As redes comuns de ensino, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criando salas de aulas acolhedoras, em direção a uma sociedade inclusiva que respeite as diferenças e

a diversidade humana. Os preceitos da acessibilidade carregam consigo a diversidade humana e afirmam a importância de ações que visem à eliminação de barreiras no acesso de todos à educação. Tal consideração orienta o princípio da plena e efetiva participação de todos os alunos, no seu processo de aprendizagem.

Nesse cenário, o desafio do sistema educacional será

> não reproduzir no âmbito escolar o movimento tão premente em nossos tempos de homogeneização dos seres, de abafamento das singularidades e das diferenças. Resta hoje a cada escola construir, ao seu modo, sua resposta ao paradoxo de ser ao mesmo tempo igual para todos e única para cada um. (Tigre; Teixeira, 2005, p.182)

A Educação Inclusiva corresponde a um movimento social e político alinhado à superação de visões estritamente patológicas das necessidades educacionais especiais (NEE). Tal ação educativa começou a ganhar força desde as conferências organizadas pela ONU em prol do tema Deficiência. O ano de 1981 foi eleito o Ano Internacional da Pessoa Deficiente e, a partir dele, a terminologia "inclusão" passou a ser debatida por diversos países, por meio da aprovação de declarações internacionais, leis, decretos e políticas públicas.

A Carta Magna estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Cabe, pois, à sociedade promover e incentivar o ensino, visando ao "pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205). Destaca ainda que, dentre os seus princípios, a educação deve promover a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (inciso I do art. 206). Tal preceito está também previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n.8.069/90), o qual assegura a toda criança e adolescente a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 53).

Observa-se que tanto a Constituição Federal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente já não admitem a exclusão na escola do aluno indisciplinado, de diferentes etnias, com dificuldades de aprendizado, com deficiências, portador do vírus HIV etc. Desse modo, apenas esses dispositivos legais bastariam para que ninguém negasse a qualquer pessoa com ou sem deficiência o acesso à sala de aula comum. No entanto, a acessibilidade às escolas e a não segregação pedagógica de crianças e de adolescentes ainda representam desafios para a nossa sociedade.

## Aspectos normativos da Educação Especial nas políticas educacionais brasileiras

Em 1996, entrou em vigor, na legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.9.394, de 24 de dezembro de 1996). Pela primeira vez, numa legislação nacional, a Educação Especial passa a ter um capítulo específico (Capítulo V). Fundamentado nas normativas internacionais citadas, o Capítulo V da LDB estabelece a oferta da Educação Especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e ainda se refere à questão do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais. No art. 59, há indicativos de que os sistemas de ensino devem promover à Educação Especial currículo, métodos, recursos específicos para atender a esse alunado. Além disso, é prevista a certificação da terminalidade específica àqueles alunos com deficiências múltiplas que não atingiram conteúdos curriculares mínimos exigidos para a conclusão do ensino fundamental; e ainda assegura a aceleração de estudos nos programas escolares para os alunos com altas habilidades/superdotação.

Na continuidade da trajetória histórica das regulamentações, ocorre, três anos mais tarde, a aprovação o decreto n.3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, e, no âmbito educacional, orienta a atuação complementar da educação especial no ensino comum. Nessa perspectiva, os alunos com deficiências deveriam ser matriculados preferencialmente no ensino comum, e a Educação Especial deveria servir de suporte para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Nessa direção, o Conselho Nacional de Educação instituiu, na resolução CNE/CEB n.2 de 11 de setembro de 2001, o desafio da construção de sistemas educacionais inclusivos e, para isso, estabeleceu uma nova proposta para a democratização do ensino, uma vez que, no seu art. 8, alínea III, garante

> [f]lexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola. (Brasil, 2001, p.2)

Dessa forma, observa-se que as pessoas com necessidades educacionais especiais podem e devem, de acordo com a legislação, se beneficiar de um currículo regular com algumas adaptações em detrimento de condições físicas, sensoriais e/ou de ritmo de aprendizado diferenciado. Do ponto de vista de Oliveira (2008, p.140),

> as adequações curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer a todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais.

Quanto à postura e preparação de educadores para a Escola Inclusiva, a lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001, propõe que

conteúdos acerca da Educação Especial sejam incluídos em variados cursos de graduação.

Em 2002, a lei n.10.436 reconheceu o ensino da a Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos cursos de Fonoaudiologia e formação de professores, tanto em nível superior quanto médio (magistério). A portaria n.2.678, de 24 de setembro de 2002, aprovou as diretrizes e normas para o ensino e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Ainda, em relação à formação dos professores da educação básica, a Resolução CNE/CP n.1/2006 definiu que as instituições de nível superior devem prever, de acordo com a sua estrutura curricular, uma formação docente que contemple a diversidade e os conhecimentos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2003, o MEC efetivou o "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", com o intuito de apoiar a transformação do ensino em sistemas educacionais inclusivos e propagar ações formativas para gestores e educadores em exercício, a fim de viabilizar o acesso e a permanência de todos os alunos às escolas comuns.

Complementar as proposições educacionais, o Ministério Público Federal publica, em 2004, o referencial "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004), que analisa as legislações que referendam a Educação Inclusiva, propondo orientações normativas para a sua efetivação. Em sua apresentação, destaca a preocupação com "considerações que traduzem os paradigmas atuais e defendem o acesso universal à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação".

Com tais medidas, as escolas comuns não podem negar ou cessar a matrícula de alunos com deficiência, sendo passíveis

de autuação do Ministério Público, conforme a lei n.7.853/89, quando, no seu artigo 8º, considera que tal atitude

> [c]onstitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

No movimento de reconhecer as diferenças num sistema educacional único, tem-se o decreto n.5.626/2005, que fixa a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, além de indicar a presença de profissionais com domínio de Libras, em âmbito escolar, promovendo a prática educacional bilíngue para alunos usuários desse sistema linguístico.

Num cenário mais amplo, a própria Organização das Nações Unidas (2006), no reconhecimento à diversidade, promove a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecendo que os Estados-partes, sendo o Brasil partidário, se comprometem a assegurar que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Art. 24)

No mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aliada à Secretaria Especial dos Direitos Humanos e aos Ministérios da Educação

e da Justiça, lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a fim de contemplar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas aos alunos com deficiência, assim como desenvolver ações que possibilitem o acesso e a permanência desses alunos no ensino superior.

No ano seguinte, foi divulgado pelo MEC o "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" (PDE, 2007a), que visa não restringir aspectos educacionais direcionados aos alunos com deficiência à Educação Especial. De acordo com esse documento,

> O PDE procura responder a esse anseio com várias ações. Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato Educativo. (PDE, 2007a, p.49)

O PDE foi normatizado pelo decreto n.6.094/2007, que estabelece em suas diretrizes o compromisso de todos pela educação, a garantia ao acesso e à permanência nas escolas comuns e o atendimento qualificado às necessidades educacionais especiais dos alunos, de sorte a fortalecer seu ingresso na rede pública de ensino.

Preocupada em asseverar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino comum, a Secretaria da Educação Especial (SEESP/MEC) organiza o documento, "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2007b), elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.948, de 9 de outubro de 2007, que sinaliza, no interior do seu texto, ações que garantam: a) transversalidade da educação especial

desde a educação infantil até a educação superior e atendimento educacional especializado; b) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; c) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; d) participação da família e da comunidade; e) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; f) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Apesar de fazer uma alusão aos alunos com necessidades educacionais especiais, esse documento apresenta um ineditismo ao rever a definição do público-alvo da Educação Especial, que se concentra em: a) alunos com deficiência, sendo que "considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade"; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que "são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil"; e c) alunos com altas habilidades/superdotação, definidos como aqueles que "demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (Brasil, 2007b, p. 9).

Em setembro de 2008, surge o decreto n.6.571 que, nos incisos do seu artigo 3º, referentes à oferta do atendimento educacional especializado, traz as seguintes atuações: implantação das salas de recursos multifuncionais; proposições de formação

continuada aos professores, gestores e demais profissionais das escolas no panorama da educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. No segundo parágrafo, que se refere à distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, prevê livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo.

Em 2011, tem-se a res. n.7.611, de 17 de novembro, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, e estabelece no art. 2 que, "[a] educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". As disposições descritas neste documento reiteram orientações governamentais anteriores, que contemplavam a oferta de atendimento educacional especializado junto ao ensino regular. Porém tem como foco a implantação das salas de recursos multifuncionais que deve ser ofertada no contraturno da matrícula do aluno da Educação Especial na sala comum, para operacionalizar as ações educacionais do ensino especializado, além de retomar o ensino exclusivo em escola especial – matrícula única, nos sistemas públicos de ensino, instituições de natureza comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas sem fins lucrativos, conforme segundo parágrafo do art. 8 da resolução.

Por fim, a lei n.12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em que reitera o posicionamento governamental indicando a matrícula no ensino regular,

orientando que, em casos de comprovada necessidade, os alunos com transtorno do espectro autista terão direito a acompanhante especializado. Em seus dispositivos deixar de indicar a escola especial para alunos com tais características como lócus de formação educacional, anteriormente previsto nas normas governamentais federais (res. n.7.611/2011). Percebe-se que os desdobramentos desta lei encontram-se ainda pouco exploradas no âmbito escolar, certamente por ser recém-aprovada.

Com base no exposto, nota-se que há uma série de documentos normativos no contexto educacional brasileiro, em particular, que orientam a escolarização de alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na perspectiva da educação inclusiva, que atualmente estão matriculados no ensino comum. Fato que se configura como um avanço no que diz respeito à garantia dos diretos humanos dirigidos a esse segmento populacional, reconhecidos pela sociedade. No entanto, ainda muito há por se fazer para que a operacionalização de ações pedagógicas efetivas, que visem à eliminação de barreiras de acesso ao currículo, possam se constituir como ações cotidianas no interior das unidades escolares.

## Considerações finais

A sala de aula representa o local em que se confrontam aspectos sócio-histórico-culturais diferenciados sobre uma determinada realidade. Esse espaço atua como campo para o desenvolvimento do processo da manifestação e construção dos conhecimentos. Nele, o professor se constitui como o "foco" central da preocupação para que o processo ensino/aprendizagem se efetive, ou seja, a ocorrência dessa efetivação estará fundamentalmente garantida se o professor atuar como articulador de um universo que ele já domina. É necessário, assim, que se

avance na ciência, todavia, para o entendimento daquilo que se necessita com propriedade. Essa é uma função do professor, que deve ensinar pesquisando, analisando a sua própria atividade, a sua prática pedagógica (Leite, 2008).

Nessa breve revisão das normativas que regem a educação brasileira, percebe-se a apresentação de leis e decretos que ajudam a acompanhar e refletir sobre avanços históricos e organizativos com vistas à Educação Inclusiva. Por ser a educação subsidiada por políticas governamentais, Santos (2000, p. 14) considera que política é "[...] a arte de pensar as mudanças e criar as condições para torná-las efetivas" – e na esfera da Educação não é diferente.

Dessa forma, o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável! Por conta disso, as pessoas com deficiência têm esse direito. Portanto, o desafio das instituições escolares e de seus profissionais é estabelecer ações para que os preceitos legais se tornem efetivos, no cotidiano escolar.

Entretanto, à luz das considerações de Mendes (2009), percebe-se que ainda há um descompasso no cenário brasileiro, no que se refere à organização dos sistemas de ensino de alunos com deficiência, pois, conforme sinalizado pela autora, mesmo após duas décadas da promulgação da Constituição Federal (1988), a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no Brasil, está disposta em três direções. A primeira é fundamentada no assistencialismo filantrópico e recebe custeio de instâncias diversas do poder público. Nessa leitura, entende-se que essa vertente responde, em grande medida, pela oferta da educação especial no contexto brasileiro. Retomando as ideias da autora, tem-se ainda "um sistema educacional geral fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população". E, como desfecho, há que se considerar uma última direção, a falta de escolarização para o público mencionado, porque "[...] uma proporção considerável

desta população permanece à margem de qualquer tipo de escola" (Mendes, 2009, p.3-4).

Recuperando as reflexões de Aranha (2001) sobre os paradigmas que nortearam a relação da sociedade no atendimento às pessoas com deficiência, analisa-se que o processo de democratização da sociedade brasileira passa por uma lenta construção do respeito a essa parcela da população, que há anos tenta conquistar uma locação social, a que, por lei, tem direito, já que a sociedade, ao lidar pessoas com deficiências, ainda pouco as valoriza, indicando um posicionamento que não leva em conta, na maioria das vezes, as potencialidades dessas pessoas.

Nessa perspectiva, entende-se que os dispostos nas políticas apresentadas, os quais regulamentam a educação inclusiva, passam a se configurar como subsídios para mudanças reais na prática escolar no atendimento aos alunos da educação especial.

A educação inclusiva representa um avanço no modo de conceber a escolarização de pessoas com deficiência, indicando os suportes educacionais necessários para operacionalizá-la, que vão desde ao auxílio do professor especialista em sala de aula comum – numa atuação conjunta com o professor regente, até a excepcionalidade do encaminhamento à escola especial – após terem sido esgotadas todas as possibilidades de aprendizagem acadêmica desse alunado no ensino regular. Acredita-se que ações dessa natureza, desde que efetivadas com responsabilidade e compartilhadas por profissionais da educação – com auxílio de outros de áreas complementares, favorecerão sobremaneira alunos que frequentam o ensino regular, pois até recentemente eram concebidos com baixas expectativas de progresso acadêmico pela comunidade escolar. Nessa direção, entende-se que a escola, para quaisquer alunos, inclusive aqueles com deficiência, não deve se restringir a um espaço de socialização, mas sim como um lócus institucional da universalização dos conhecimentos produzidos historicamente pelo gênero humano, contemplados no currículo escolar.

## Referências bibliográficas

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceitos*. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, ano XI, n.21, mar. 2001, p.160-173.

BRASIL. Lei n.7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera os dispositivos da Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência: Legislação Federal e Marginália. São Paulo, v.46, p.439-441, 4. trim. 1982.

______. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.8.069/1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 jul. 2010.

______. Governo Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/cf88>. Acesso em: 7 jan. 2011.

______. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.

______. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 24 dez.1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 8 maio 2007.

______. Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a lei n.7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 9 set. 2010.

______. Decreto n.3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm>. Acesso em: 5 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: SEESP, 2001a.

______. Presidência da República. Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis.../l10172.htm>. Acesso em: 5 jun. 2011.

______. Ministério da Educação. Portaria n.2.678, de 24 de setembro de. 2002. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluçoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 17 set. 2011.

______. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva organizadores. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005 que Regulamenta a Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002.

______. Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE/CP, maio 2006.

______. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 out. 2010.

______. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

______. Decreto n.6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

______. Decreto n.7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2011.

LEITE, L. P. Inclusão educacional e formação continuada: a busca por uma escola que atenda a todos os alunos. In: CARDOSO, C. M. (Org.). *Convivência na diversidade*: cultura, educação e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p.149-165.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

______. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, V, 2009, São Paulo. *Anais* ... São Paulo, SP, 2009. CD-ROM, p.1-18.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). *Inclusão escolar*: as contribuições da Educação Especial. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008b, v.1, p.129-154.

OMOTE, S. et al. Dificuldades e perspectivas para a habilitação em educação especial. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 1996, v.2, n.4, p.137-145.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.* Nova York, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>. Acesso em: 13 dez. 2011.

REIS, M. X. dos; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.1, p.111-130, abr. 2010.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

# Eixo 2
# Políticas educacionais

# Política educacional brasileira e sua dimensão social; verso e reverso

Célia Maria David[1]

## Introdução

Importa, inicialmente, situar a linha de raciocínio que nos motiva a colocar em discussão um tema instigante que, no Brasil, permeia os diversos espaços em que as questões sociais ganham corpo e colocam em xeque os significados das ações e das relações que nem sempre deixam às claras sua face real. Apesar da amplitude da matéria e das diversas abordagens que permitem uma maior compreensão das questões sociais manifestas, interessa-nos, nos limites deste trabalho, apreciar as expressões da dimensão social na delimitação das políticas educacionais. Frise-se: trata-se de um contorno que, longe de ser secundário, revela-se altamente relevante por carrear, na essência, o sentido

1 Vice-diretora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Unesp, câmpus de Franca, desde junho de 2010. Livre-docente em Prática de Ensino de História, docente e orientadora no programa de Pós-Graduação em Serviço Social da mesma instituição. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Democratização do Ensino no Brasil: A Implementação das Propostas Educacionais: Mudanças e Permanências. Editora-chefe da *Revista Eletrônica Camine: Caminhos da Educação*.

das relações sociais. Este é o desafio do pesquisador da educação na leitura, não sei se agressiva, provocadora ou desanimadora do presente. Trata-se de uma interpretação, cuja tradução, em sentido amplo, diz respeito à periclitante qualidade do ensino que, sob o resguardo de ações governamentais pontuais, focalizadas, têm como plataforma o peso do processo colonizador na organização da sociedade brasileira. Portanto, é na esteira de um processo mental de longa duração que os olhos atentos do investigador, com força de certeza, encontrarão elementos que permitam descortinar permanências, mudanças e resistências, que se refletem na dimensão social das políticas educacionais. Neste raciocínio, tem-se em pauta que uma pesquisa em educação, quer na amplitude macro de uma política educacional, quer no microespaço da escola ou da sala de aula, ganha sentido para além de leis, decretos e mensurações de resultados. Ela desafia as aparências para buscar os significados das ações e das relações que se constroem e se ocultam nas estruturas sociais. Todavia, não desconsidera a quantificação, pelo contrário, a maioria se orienta por ela (David, 2010, p.19).

Consequentemente, é preciso compreender de maneira mais ampla o processo de democratização da educação no Brasil, assim como os argumentos que estruturam uma concepção do presente.

A perspectiva de análise proposta justifica-se sob duas dimensões que, inter-relacionadas, dão sustentação e abrem clareiras para o que chamamos de verso e reverso da dimensão social das políticas educacionais:

1) O embate centralização versus descentralização nas políticas educacionais brasileiras, como reflexo da própria organização da sociedade brasileira desde os tempos coloniais. Essa dimensão indica o direcionamento teórico-metodológico da análise que, na perspectiva da organização do ensino no Brasil, pode ser entendido, por um lado,

com fundamento nos pressupostos das relações de poder, de uma estrutura hierárquica, verticalizada, que ocupa e define, do macro ao micro, todos os espaços sociais e legitima as relações de competências entre os que mandam e os que devem obedecer, entre os superiores e os inferiores, entre os que sabem e os que não sabem. Por outro lado, em consequência, a alimentação persistente do sistema dual de ensino – ao determinar o quê e a quem cabe o quê, pensar ou trabalhar, significando escola da elite e escola do povo – faz prevalecer os ditames do caráter elitista e conservador que amofina e obstrui o fazer democrático de uma educação para todos.

2) As expressões da questão social na educação e seus desdobramentos no cotidiano escolar, uma dimensão que ganha sentido quando se procura entender de que maneira os contornos políticos se traduzem no interior das escolas e, na mesma linha de raciocínio, qual tem sido a relação desta instituição com a sociedade nos diversos tempos e contextos; antes e agora.

Tendo-se como referência as fontes oficiais, materializadas nas Constituições Federais e legislação específica, de maneira especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), a pergunta insistente é: por que caminhos passam a construção de uma escola para todos; ou a quem serve a educação escolar?

## Percorrendo a legislação; olhos no presente e pés no passado

Nesta seção, procuro traçar o roteiro político na formatação da educação nacional, pontuando as limitações da dimensão

social nos textos legais. Em momento posterior, sob o subtítulo "A dinâmica escolar como reflexo da construção histórica", a discussão versará sobre a face desta mesma questão no cotidiano escolar, local privilegiado para analisar a implementação das políticas educacionais.

As políticas educacionais dizem respeito a todas as propostas e ações, quer no sentido amplo dos planos de educação, quer no espaço escolar, notadamente nos limites da sala de aula. Em que pesem suas especificidades, no Brasil, elas só ganham significado e podem ser entendidas em uníssono com as políticas sociais, em sentido amplo, de cujo bloco fazem parte e guardam, desde os tempos coloniais, semelhante história para contar.

Entre ditos, não ditos e até interditos, os aspectos políticos, sociais e econômicos e seus desdobramentos, expressos nas oito versões das Constituições brasileiras, revelam formas e conteúdos que acabam por legitimar os caminhos da construção histórica do nosso país. Lamentavelmente, há que se reconhecer, entre o legal e o real, o processo que eu chamaria de "camaleão" – com a cabeça diz que sim, com o rabinho diz que não, em referência à marca predominante dos privilégios, que dão tom minorado aos avanços, na direção da cidadania plena. É neste percurso que se delinearam os contornos da relação Estado-sociedade; é neste trajeto que se conformaram os ditames das relações verticalizadas que matizam e põem em questão a construção da democracia brasileira, notadamente, nas três dimensões que a constituem, como bem expressa Ghanem (2004, p.27-38):

> respeito aos direitos fundamentais, a cidadania e a representatividade dos dirigentes. Na mesma medida apontam o grau de importância da educação nos diversos momentos e contextos: o quê, por que e para quem. Estamos, portanto, conceitualmente falando de políticas educacionais na perspectiva da ação do estado de maneira ampla – ou seja, no nível macro e micro; para dizer de outra maneira, na sociedade política quando da formu-

lação das leis e na sociedade civil no momento de implementação destas leis.

Para Freitag (2005, p.74):

> O Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoais de sua implantação e que a mesma concepção do mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, nas imposições de um código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente etc.

A afirmativa de Freitag deixa evidente, na relação entre o poder político e a sociedade civil, uma concepção hierarquizada, de força unilateral, analogia que nas relações de poder indica o lugar das competências – quem manda e quem deve obedecer.

O certo é que a preocupação com uma educação estatal, no Brasil, começa a se configurar nos finais do século XIX e deságua no período republicano, herdeira de uma sociedade colonial escravocrata, assente na monocultura latifundiária, que ditava as regras na organização da economia. A dinâmica do modelo agroexportador não requeria uma qualificação que pudesse ser atribuída à educação; portanto, a escola, neste período, como preocupação estatal, não fazia sentido; era, mesmo, desnecessária.

Na Constituição de 1824, fortemente centralizadora, a educação foi limitada a dois parágrafos: "impetrava a instrução primária gratuita para todos os cidadãos" e "Colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, letras e arte", respectivamente incisos 32 e 33 do art. 179 (Brasil, 1824, Título VIII), o que, em relação ao primeiro, indiretamente, significou a ideia de educação como dever do Estado, portanto, como

direito do cidadão. Era o advento da monarquia, sob a influência do ideário liberal. Para se abalizar um quadro da educação popular naquele momento, é imperativo questionar: quem era o cidadão, qual era o alcance desses direitos; quais as condições de infraestrutura e apoio financeiro para sua efetivação. Vale relembrar que, no reconhecimento da cidadania, os índios e os negros não compunham a pauta de discussões; não eram considerados cidadãos.

Sobre essa questão, manifesta-se José Murilo de Carvalho (2008):

> Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.

Neste terreno, a forma de organização da sociedade arrimava-se nas prerrogativas das estruturas de poder, categoria basilar na compreensão do processo de democratização da educação.

Portugal não tinha tradição educacional popular e encontrou no Brasil terreno fácil para implantar seu comportamento autocentrado, intolerante, imperialista, uma herança que "precisa ser levada em conta quando analisamos nossa política penetrada de espírito feudal e patrimonial, nossa sociedade carregada de corporativismos, nossa cidadania que distingue mal a coisa pública da coisa privada" (Franco Jr., 2010, p.9).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, em que pesem as inovações introduzidas por d. João VI, os interesses elitistas da monarquia predominaram; o atendimento às demandas educacionais da aristocracia portuguesa, apontando a preparação de novos quadros técnicos e administrativos, pre-

valeceu. O ensino superior, de público específico e destinação predeterminada, predominou como preocupação central, em detrimento dos demais níveis, de maneira especial, o ensino primário. Ademais, essa perspectiva já carreava a mentalidade europeia incompatível com a igualdade de oportunidade de instrução para os dois sexos, de modo que ao feminino a instrução restringia-se à doutrina cristã e às artes domésticas. Um preconceito que, embora se abalroasse com a mentalidade do indígena, configurou-se, ao lado da uniformidade cultural aspirada pela educação jesuítica, medida de alcance condicionador na formatação do imaginário educacional brasileiro; trata-se de um tema que, hoje, compõe a pauta das mobilizações sociais, felizmente, com significativos avanços.

Pelo Ato Adicional de 1834, a garantia da educação primária gratuita, prerrogativa da Constituição de 1824, ficou sob responsabilidade das províncias. Identifica-se neste dispositivo legal a tradição descentralizadora que, no embate centralização *versus* descentralização, ainda hoje perpassa, sem direção plausível, as contendas em torno da democratização do ensino no Brasil. No caso específico, de acordo com Saviani (2007), foi um dispositivo que apenas fez por legalizar a omissão do poder central para com a Educação (David, 2010, p.440). Hoje, frente à dinâmica de gestão do Currículo do Estado de São Paulo/2008, não se pode atribuir diferente concepção à política de descentralização, conforme o art. 3º da Lei n.9.394/96, especialmente o item VIII, onde se lê: "gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino" sem considerar o viés da "centralização que permeando as relações de poder, coloca em xeque o papel a ser desempenhado pela escola e a competência do professor no justo momento em que o estado dá por cumprido o seu papel" (David, 2010, p.14).

Apenas para situar, o Projeto Constitucional de 1823, ainda que tenha sido abortado pela Constituição de 1824, expressava o

pensamento da Comissão Constituinte que propunha uma organização sistematizada da educação, por todo território nacional, na expectativa da construção de um projeto nacional maior e já definia e legitimava o lugar de cada um no cenário social. Em síntese, a preocupação girava em torno do tipo de educação a ser adotada pelo Estado brasileiro, com olhos no tipo de cidadão que se queria formar. De acordo com o disposto no art. 250 do referido projeto, para os brancos, ou supostamente brancos, haveria a educação escolar formal. De acordo com o disposto no art. 254, para os índios, a catequese e civilização; para os negros, emancipados lentamente, seria dada a educação religiosa e industrial (Peres, 2005, p.30-31).

Anísio Teixeira (1976, p.294), quando analisa a educação no período monárquico, destaca que

> A sociedade brasileira não tinha movimentos próprios. Passava da subordinação à hierarquia da Igreja à subordinação à hierarquia da coroa ou do Estado, que lhe prescrevia a educação reputada indispensável menos para a preservação da sociedade do que da hierarquia predominante. Não há, pois, no sistema escolar nenhum germe de autonomia ou crescimento próprio sendo resultado, na fase do Iluminismo português, da imposição da ordem secular que se pretendia criar em oposição ao domínio antes exclusivo da ordem teocrática. Essa organização de fora para dentro da educação e o seu propósito de formar um grupo especial de funcionários e a elite dominante vão marcar a educação brasileira em toda sua evolução posterior.

Caberia à República a tarefa de estruturar as bases democráticas da escola pública. A Constituição de 1891, promulgada 67 anos depois da primeira (1824), em seu art. 35, atribuiu ao Congresso, embora não privativamente, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, e provia a

instrução secundária no Distrito Federal. Definidos os espaços de competências não privativas da União, aos Estados coube a responsabilidade, ou a competência, do ensino primário. No delineamento deste panorama político, econômico e sociocultural, importante ler Romanelli (2005, p.43):

> a vitória do federalismo, que dava plena autonomia aos Estados, acentuou, não só no plano econômico, mas também no plano educacional, as disparidades regionais. Colocando o ensino à mercê das circunstâncias político-econômicas locais, o federalismo acabou por aprofundar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais. [...] Esse liberalismo político e econômico, que acabou por transformar-se num liberalismo educacional foi fator de relevância no aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e culturais das diversas regiões do país, o que evidentemente, redundou na impossibilidade de se criarem uma unidade e continuidade de ação pedagógica.

O fio condutor das ações governamentais visava à consolidação do Estado nacional, que postulava a unidade de valores, e a formação de uma cidadania ideal ao desiderato em pauta; assim, era natural que se estabelecesse sob a perspectiva de uma lógica que garantisse a sua conformação: de cima para baixo. Diante de uma população analfabeta, sob o lema "salvar a criança para salvar a pátria", o ensino primário que se distinguia como "redentor" dos problemas sociais, portanto, como preocupação central do projeto republicano, não foi assumido pelo governo central. A República, mesmo diante de uma nova configuração sociocultural que se estruturava, condicionada pelos vários estratos sociais emergentes, conferiu à educação a mesma relação da organização sociopolítica brasileira, de reflexo persistente no quadro da educação brasileira, consagrando a dualidade do sistema educacional, na relação público-privado, na afinidade elite-povo: "de um lado

o sistema federal, preocupado com a formação das elites, de outro, os sistemas estaduais com a responsabilidade do ensino primário e profissional para os pobres, sobrevivendo precariamente" (David, 2010, p.49).

Durante o período conhecido como República Velha, várias reformas foram empreendidas, sem sucesso, alimentadas por um currículo acadêmico-aristocrático paralelo à realidade posta e que trazia escancarado o dualismo, por um lado, fruto de uma sociedade escravocrata e, por outro, como reflexos do embate centralização *versus* descentralização do poder. Essa postura, que atinge de maneira mais direta o então ensino secundário, consolida a dualidade do sistema, tornando aquele nível de educação uma equação mal resolvida, situação que ainda hoje demanda que seja considerada nas discussões sobre o acesso da classe popular ao ensino superior. Além disso, a falta de escolas e as condições precárias de funcionamento das existentes já patenteavam a exclusão do aluno antes mesmo da matrícula. De acordo com dados apresentados por Lourenço Filho (1965, p.22):

> Até meados do século XX, uma grande parte dos brasileiros ainda era analfabeta. Em 1900, a população brasileira era da ordem de 17.438.434, sendo que 65,3% daqueles que tinham 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 1950, a população havia crescido para 51.944.397 habitantes, e a metade dos que tinham, no mínimo, 15 anos era analfabeta.

Embora a evolução positiva do quadro nos anos subsequentes, em que pese o conceito de analfabetismo, o fato é que a universalização da Escola Fundamental só encontrará coro com a Constituição de 1988 e a publicação da LDB n.9.394/96.

O cotidiano escolar será tratado em outro momento deste texto, sob o subtítulo "A dinâmica escolar como reflexo da construção histórica", mas vale adiantar que a orientação dos currí-

culos e as posturas didático-pedagógicas do período em questão, sob a influência da corrente positivista, deram o tom ao que se convencionou chamar de escola tradicional. Trata-se de um tema ainda fervente, apontado por diversos estudiosos da educação como um dos fatores responsáveis pelo insucesso do aluno, notadamente aquele das classes socioeconomicamente menos favorecidas.

O quadro está montado; a semente lançada brotou com raízes bem fortes.

A Constituição de 1934, fruto de uma forte pressão social como a representada pela Revolução Constitucionalista de 1932, foi a expressão de um novo momento político para a nação. Nessa Constituição, de vida curta, a educação incorporou significativa parte do Manifesto dos Pioneiros da Educação, que trazia como bandeira a proposta de criação de um sistema nacional. Concebia uma escola pública, única para todos como enfrentamento à estrutura dual que prescrevia ensino primário e profissional para os pobres e secundário e superior para os ricos; propunha a urgente revisão das formas tradicionais de ensino, tendo a criança como centro da educação. Representou uma investida contra a escola existente, caracterizada como seletiva, de formação propedêutica e dissociada da vida. Trazia em pauta uma nova compreensão das necessidades da infância, aliada à revisão das funções da escola frente às novas demandas da sociedade (Lourenço Filho, 1978; Rocha, 2001, p.122).

Como pontua David (2010), tratava-se do receituário capaz de "fazer gente", tal como o sonho do Pinóquio, que teria na escola a via capaz de "aprender" as virtudes necessárias para isso: a *coragem*, a *lealdade* e a *honestidade*; ademais, distinguir entre o certo e o errado. Para dizer de outra maneira, evidencia-se a "regeneração" da sociedade, por intermédio da escola (David, 2010, p.69).

Ainda que o movimento representasse a vanguarda da educação escolarizada, os ranços das questões-chave da proposta, notadamente no concernente à adequação do sistema educacional à nova ordem social emergente, persistiram, dado que esta mesma ordem não foi questionada. Por esta razão, assentida pelo condicionamento mental, predicado do tempo longo como o nomeia Braudel (1990), as estruturas cravadas pelo processo colonizador não se abalaram.

> Para lá do "recitativo conjuntural", a história estrutural ou de longa duração determina séculos inteiros: encontra-se no limite do móvel e do imóvel: e, pelos seus valores muito prolongadamente fixos, surge como uma invariante frente às outras histórias, mais rápidas, no decorrer e no realizar-se e que, em suma, gravitam à sua volta. (Braudel, 1990, p.80-81 apud David, 2010, p.34)

Os reflexos dos "arranjos" mediadores, dos interesses da Igreja Católica, dos Manifestantes e do próprio governo, sem dúvida, permearam as discussões, em detrimento dos compromissos de uma escola pública, para com o aluno real. No entanto, é forçoso reconhecer que o manifesto representou um avanço para a época ao tratar a educação como um problema social, o que, por consequência, incitou uma tomada de consciência por parte dos educadores e colocou em causa a relação escola-sociedade-desenvolvimento, ademais, a própria condição do aluno, agora, como centro da educação.

Resistências ideológicas e relações de poder são ingredientes que, desde o início da organização da sociedade no Brasil, dão o *pic* na intenção, elaboração e implementação das leis. E, neste processo, quem fica sem tempero é a parte mais carente da sociedade. Ainda que considerada na pauta da "educação como direito de todos" (Brasil, 1934, art. 149), na realidade, encontra-se mais bem representada na letra *e* do parágrafo único do art. 150, onde se lê:

"limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso".

Com referência aos objetivos democráticos da escola nova, conjugado a este ponto substantivo do art. 149 do mesmo dispositivo legal, pertinente o ajuizamento de Saviani:

> E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas constituíram-se, em geral, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. (Saviani, 2009, p.44)

Mesmo numa Constituição de cunho democrático como a de 1934, a liga está feita e as condições são postas, como exclusão antes da matrícula, por falta de escolas, e, se após o ingresso, pelo exigente índice de seletividade estabelecido pela Reforma Francisco Campos. Frise-se: entre outros mecanismos de controle, sob o ordenamento de "um sistema de avaliação extremamente minucioso, rígido e exagerado" que conduz ao raciocínio de que" o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo (Romanelli, 2005, p.138).

Na Constituição de 1937, de cunho ditatorial, as questões da educação ficaram restritas à direção da esfera política; reforça-se a centralização do poder e o compromisso do Estado para com a escola pública e gratuita garantido pela Carta anterior fica reduzido ao quando necessário. O que era lá dever do Estado passa aqui a ser "dever dos pais":

> Art. 125. A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, cola-

> borando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (Brasil, 1937)

O dever do Estado, legitimando a divisão de classes, dizendo a quem cabe o quê, na ordem social, focaliza-se no ensino profissional conforme art. 129 do mesmo texto legal: "O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado". Por este mecanismo legal de seletividade, a demanda do novo modelo econômico, voltado para a indústria nacional, é contemplada pela implantação das escolas técnicas profissionalizantes e o ensino secundário como rito de passagem para o ensino superior permaneceu para as elites, consolidando a estratificação social. Acrescente-se a este propósito a acomodação público *versus* privado, já que a instalação do ensino profissionalizante não se restringiu à área governamental (sobre o tema, ver Freitas; Biccas, 2009).

Em 1945, caiu a ditadura Vargas. A Constituição de 1946 restabeleceu o regime democrático no Brasil, indicando, portanto, uma retomada da descentralização, mas, na realidade, de forma conturbada dada a ambivalência dos grupos no poder, e o "jogo" populista, conciliador, construído sob o governo, do "mito" Vargas, como pai dos pobres. O descompasso entre o sistema educacional e a prática política é explícita nos artigos dedicados à educação na nova Carta Magna e no debate acirrado na elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, prenunciado no art. 5º desta Constituição. Reativa-se, sob a liderança dos escalanovistas, a divergência sobre a questão da descentralização do ensino.

Em 1961, é editada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto fora apresentado ao Congresso Nacional em 1948. Numa gestação de treze anos, a LDB, lei

n.4.024/61, já nasceu velha, ultrapassada, deixando evidente o descompasso entre a educação e as novas demandas da sociedade, sob o imperativo do desenvolvimento industrial. O ideário político nacional desenvolvimentista se rendia à internacionalização. A relação educação-desenvolvimento que fundamenta a teoria do capital humano, sob o princípio da educação como investimento, torna-se concepção hegemônica no arsenal teórico metodológico do planejamento e da economia da educação (Fávero, 2001, p.245). Os avanços, ainda que significativos, notadamente no que se refere à equivalência dos cursos secundários, não abalaram a estrutura dual do sistema. Entre a lei e a conquista democrática, há um longo caminho a percorrer; o direito conferido por força de lei não significa, necessariamente, oportunidade real. A dinâmica do cotidiano escolar e o espaço da sala de aula traduzem, na prática, o sentido e o nível de pertencimento de uma camada que, mesmo tendo assento nos bancos escolares, ainda hoje, não é parte. Ademais, o quadro da educação brasileira não correspondeu ao crescimento da população e à demanda escolar do período. De acordo com o censo escolar de 1964, em todo o território nacional, havia 33,72% de crianças com idade entre 7 a 14 anos fora da rede escolar. Entre os anos de 1960-1970, dados retirados de Estatísticas da Educação Nacional demonstram que a taxa de escolarização de uma população de 7 a 19 anos era de 55,55% (Romanelli, 2005, p.82-83).

A Constituição de 1946 foi superada pelo golpe de 1964; o Poder Executivo foi fortalecido. No âmbito da educação, o disposto na Constituição de 1946, no geral, foi mantido na letra.

Em 1971, foi promulgada a Lei n.5.692/71 que fixou as diretrizes e bases para os ensinos de 1º e 2º graus. Para o 1º grau, a escolaridade obrigatória estendeu-se para oito anos. No 2º grau, prevaleceu o ensino profissionalizante, com terminalidade real, como uma forma de se conter a demanda para o ensino superior garantida pela flexibilidade dada pela Constituição de 1946,

em relação àquele nível de ensino. O art. 6º da lei apregoava a cooperação das empresas na formação profissional (Brasil, 1972). Sob a tutela da pedagogia tecnicista estabeleceu-se a padronização do ensino. A racionalização do trabalho escolar imperou na busca da garantia da eficiência. Importante relembrar que a reforma do ensino médio foi feita por intermédio do acordo MEC/Usaid.

Embora a reforma advinda da lei n.7.044/82 que alterou dispositivos da lei n.5.692/71 no referente à profissionalização do ensino de 2º grau. No entanto, alguns aspectos e seus desdobramentos seguiram curso, com reflexos ainda hoje no rol dos demandas em prol da qualidade de ensino, a saber, proliferação das faculdades particulares, enfraquecimento da parte geral dos cursos de 2º grau atrelado ao nascimento das "fábricas" dos cursinhos preparatórios para o vestibular e a efetivação da apregoada profissionalização. Não de menor efeito foi o aligeiramento na formação dos professores para aqueles níveis de ensino com a instituição das licenciaturas Curta, para o 1º grau, e Plena, para o 2º (David, 2010, p.60).

A esses aspectos somam-se os encaminhamentos de implementação que colaboraram para o fracasso da tentativa de profissionalização compulsória: falta de recursos aliada à visão diminuída das realidades regionais, locais e suas demandas; a este fator-chave agregam-se a falta de professores especializados e a própria resistência da população que, para não desmentir a história, mantinha o ideal de ver um "doutor" agregado ao nome dos seus filhos. Era, ainda que de valor simbólico, a oposição à dualidade de ensino, em termos de oportunidades e propósitos desiguais, terreno da longa duração na história brasileira.

A Constituição de 1988, a Constituição Cidadã, na expressão de Ulisses Guimarães, representou a aspiração de uma nova era, no entanto, a democracia não é um fazer que se consuma na lei; ela se desdobra a partir ou a despeito dela. Houve significativos

ganhos políticos e legais no reconhecimento dos direitos sociais, dentre eles a educação, materializada, na Lei de Diretrizes e Bases (lei n.9.394/96). Foi instituída a Década da Educação (art. 87) e, conforme o § 1º, do mesmo artigo, a obrigação da União em elaborar o Plano Nacional de Educação, um plano decenal em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996). Pela primeira vez na história da educação brasileira, a legislação explicita o reconhecimento dos direitos da população indígena (arts. 78 e 79) e introduz no calendário escolar o dia da Consciência Negra (art. 79-B). Ainda que o consenso, com reconhecidos avanços, predomine no ajuste entre o choque de interesses na elaboração do texto legal, o descompasso ganha vulto por falta de políticas específicas e o processo de implementação. Na pauta das persistências, por um lado, a expectativa dos que buscam na lei a garantia dos seus direitos e, por outro, "a luta conduzida pelos já privilegiados é eminentemente ideológica, ou seja, tem referências universais falseadas, uma vez que está defendendo, de fato, interesses particularizados" (Severino, 2008 p.68). É por isso que há não menos que 17 anos da publicação da nova LDB inquieta não só os profissionais da educação, mas a própria sociedade as lacunas que conferem ao panorama da educação brasileira, um tom de "parece que não vai". A universalização do acesso à educação básica é uma realidade, mas sem fôlego para dar conta da almejada qualidade e vencer a exclusão. Muitos foram os avanços, mas muitas expectativas se rendem aos ranços mentais que lerdeiam o fortalecimento da escola pública e a construção da cidadania, em síntese, da educação como direito de todos. Falamos, por exemplo, da igualdade de condições para o acesso e a permanência, tópico que abarca a educação básica notadamente no que se refere à permanência e a educação superior no atinente ao acesso, que hoje fomenta os debates em torno das cotas e reserva de vagas. Duas frentes que se travam no padrão (im)posto às

condições socioeconômicas e culturais do alunado que historicamente nunca coube dentro da escola, porque a "forma" ao ser produzida não buscou seu manequim como medida.

A gestão democrática do ensino público se arrasta sob as amarras das relações de poder e do imaginário das competências que não se coadunam com a participação efetiva das "comunidades escolares em conselhos ou equivalentes e tampouco se abrem para a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" (Brasil, 1996, art. 14), nó górdio da dinâmica da escola ideal para um aluno real. A valorização do profissional da educação escolar, "como um trabalhador intelectual ativo no espaço escolar" (Brasil, 1998, p.29), tem, de longa data, uma fórmula pendente, inacabada, num percurso que, perpassando pela deficiência e anacronismo da formação, se sobrepuja pela vergonhosa política salarial. O reconhecimento do professor é desafio que se põe à gestão compartilhada, às relações democráticas que confrontam a arquitetura do poder verticalizado e o papel subserviente do professor. A busca pela garantia de padrão de qualidade tem seguido caminhos que, contrariamente aos objetivos, passa ao longe, sob a maquiagem da medida do desempenho auferido pelas avaliações externas.

O Plano Nacional de Educação (2001-2011), norteado pela Constituição de 1988 (art. 214) e pelo art. 87 da LDB n.9.394/96, reduziu-se a uma agenda de providências a serem tomadas pela esfera governamental desde a União até os municípios. Definiu-se um conjunto de 295 metas, com prazo determinado de execução, para cada grau e modalidade de ensino. Um plano de horizontes promissores, mas natimorto por não conseguir se instituir como uma política de Estado. Entre outras persistências, a histórica fragilidade e indefinição no planejamento gerado pelos compromissos clientelistas e a não menos memorável falta de recursos, com certeza traduzida pela ausência de prioridade dada ao investimento. Por isso ou por aquilo, por razões políticas ou

econômicas, ou a soma de ambos, fracassaram os projetos visando contemplar um Plano Nacional de Educação, numa clara demonstração de descontinuidade administrativa. Aguardemos os desdobramentos em torno das vinte metas propostas para serem alcançadas entre 2011-2020; um plano cujos objetivos recuperam em seus marcos as mesmas problemáticas, ao lado das mesmas posturas centrais, para dizer de outra maneira, reconstrói as mesmas convergências e divergências. Velhas polêmicas mantêm, na linha da longa duração, novos endividamentos para com uma educação democrática. O embate centralização *versus* descentralização agora, mais do que nunca, está diante de e sob a coroação dos ditames da internacionalização.

## A dinâmica escolar como reflexo da construção histórica

Tem-se na escola o espaço onde as políticas educacionais ganham vida. A dinâmica da educação escolarizada traduz, para além de leis, decretos e mensurações de resultados, o sentido dessas políticas. É ali que posturas e concepções se manifestam na prática e transcrevem o significado das relações como representação da arquitetura social. É o reflexo do macro no micro numa convivência interrelacional na qual a urdidura mental se revela dona da verdade e veículo da salvação.

A escola é uma instituição complexa gerida na trama das relações condicionantes do sistema educacional. Situada entre o legal e o real, é singularmente espaço em que a cultura se pretende hegemônica. Diluindo as diferenças, nega a história e se corporifica na relação substancial: competência e oportunidade. Portanto, perquirir a dimensão social das políticas educacionais, na escola, equivale a perscrutar, lembrando Vieira (2006), as articulações existentes entre a escola e a cidadania.

Avaliar a dimensão social da educação na dinâmica do cotidiano escolar, por intermédio da Proposta Curricular do Estado de São Paulo/2008, justifica-se por ser este o último programa em curso da Secretaria de Educação do Estado (SEE), visando melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos. Para esta análise, implica que se considere o processo de elaboração e os mecanismos de implantação da mesma na escola, ponta do sistema. O primeiro se localiza de maneira específica no âmbito central; o outro se desdobra e perpassa as diretorias regionais e as unidades escolares, para materializar-se no espaço das salas de aula. Coloca-se aqui em pauta o embate centralização *versus* descentralização do poder e seus encadeamentos.

A clara intenção de organizar o ensino em todo o estado embalou a iniciativa da SEE na elaboração e implantação da referida proposta, autenticada como currículo do estado, a partir de 2011.

Em nome da garantia de padrão de qualidade, com a frase de apresentação da proposta aos professores,[2] a então secretária desafiou o art. 3º da LDB n.9.394/96, especialmente os incisos que se referem à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (II); o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (III); a valorização do profissional da educação escolar (VII) e a gestão democrática do ensino público (VIII). Colocou-se em evidência dicotomia teoria *versus* prática.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo posicionou-se como divisora de águas frente aos resultados preocupantes apresentados por São Paulo nas avaliações da Prova Brasil, Enem,

2 "A criação da Lei de diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente" (Fini, 2008).

Saresp. Proclamou, em síntese, a importância do desenvolvimento pessoal na construção da identidade; a imprescindível universalização da relevância da aprendizagem como fator de enfrentamento da exclusão; a autonomia como base da educação; a "incorporação da diversidade como elemento para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas" (Fini, 2008, p.10-11). Uma agenda, ainda que fruto da boa intenção, dá créditos à contundente asseveração de Lauro de Oliveira Lima: "É um hábito brasileiro falar uma linguagem futurista e realizar uma política colonial" (1973, p.26). A Proposta Curricular – que, sob o título "Uma escola que também aprende", conferiu à equipe gestora o *status* de formadora de professores e destacou a "responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática" (Fini, 2008, p.12) – feriu de morte os princípios da gestão democrática. No momento da implantação, não negou a tradição de se fazer política no Brasil: foi posta de maneira imperativa, tanto nos limites da escola, em âmbito geral, como da própria sala de aula. Ambas as abordagens tiveram curso sob o braço estendido da SEE, na pessoa do professor coordenador, apontado como protagonista da implantação.

Se o currículo apresentado foi discutido em toda a rede, conforme afirma textualmente a então secretária Maria Helena Guimarães de Castro na carta de apresentação da proposta (Fini, 2008), a pesquisa que realizei na Diretoria Regional de Franca, buscando conhecer a implantação da Proposta Curricular de História, revela que nenhum professor dessa diretoria foi consultado e tampouco participou da elaboração pelo contrário; todos foram surpreendidos por ela.[3]

3 Conforme conversas informais com professores de diversas localidades, esta constatação, sem medo de errar, responde pelo universo das demais diretorias regionais.

Nessa direção, as respostas das entrevistas realizadas com professores foram consensuais em afirmar:

> contrariando as especificações de cada escola, coube aos professores seguirem um receituário produzido por um grupo de profissionais que, na minha avaliação, desconhece as complexidades de uma sala de aula. Na apresentação da proposta, a participação do professor se resumiu a ouvir e dizer sim a tudo que foi introduzido pela SEE/SP. (profa. Meire)

O receituário a que se refere a professora está disposto no *kit* de documentos que materializam o currículo em ação e buscam garantir a homogeneidade e o padrão de resultados: caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno. O primeiro, sob um roteiro esquematizado, passo a passo, arvora-se em conferir a competência técnica ao professor coordenador, como condutor do processo; o braço forte da Secretaria da Educação no espaço escolar. Nos dois últimos, está explícito o quê e como o professor deve ensinar; ou o quê o aluno deve aprender, uma condição que, visando garantir resultados, foi elaborado com vinculação direta com as matrizes de referência para a avaliação do Saresp.

Ao conferir competências, meios e procedimentos à SEE, no imperativo do tempo longo, avoca a si, pelo natural fluxo das relações de poder, posicionamentos antagônicos dos dois segmentos: equipe gestora e professores. As entrevistas realizadas com os dois segmentos revelam nitidamente o lugar de onde fala cada um: de um lado, o primeiro, alinhado ao sistema, defendendo a proposta, e a necessária uniformização do trabalho em toda a rede; ademais, culpabilizando os professores pela falta de unidade nas ações. Do outro, os professores que, no trabalho em sala de aula, "carregam o peso das decisões que os transformam em joguetes do que deve ser feito", lamentando a pressão e controle com que desenvolvem seu trabalho (David, 2010, p.204).

Ouvi dos professores:

> havia liberdade na abordagem e enfoque dos conteúdos; a nova proposta engessou o trabalho do professor. (prof. Carlos)
> o que mudou foi a unificação dos conteúdos; a estrutura educacional não se modificou (profa. Larissa)
> o ensino estava sempre esteve e ainda está (desorganizado) porque a cada governo começa uma nova proposta na qual o principal objetivo não é o aluno, e sim os índices de aprovação ou retenção para atestar falsamente que a educação foi priorizada. (profa. Lúcia)

Alguns recortes das entrevistas realizadas com o professor coordenador são de fácil leitura no reconhecimento da função técnico-burocrática renovada, neotecnicista, a serviço de uma postura neoconservadora gerencialista (Apple, 2003; David, 2010) a ele atribuída.

Nos aspectos positivos e negativos apontados, está evidente a valorização da política tanto em seus aspectos teóricos e metodológicos, como nas ações normatizadoras e reguladoras do processo, que trazem, mais uma vez, à tona o embate entre centralização *versus* descentralização, ou centralização e desconcentração nas políticas educacionais. A situação de "controle" que revela a subordinação entre "centro e periferia" aparece como condição substantiva para se chegar aos resultados esperados. Dos pontos positivos elencados por esta categoria: alinhamento do trabalho em toda rede; material apostilado para o professor e para o aluno; maior controle do trabalho pedagógico; ações articuladas e integradas em todo o Estado; formação contínua para professores, alunos e gestores. Dos negativos, à exceção à crítica feita aos entraves burocráticos, destaca-se a dificuldade dos professores na utilização da metodologia proposta. O investimento em materiais e a histórica reforma das escolas foram lembrados pelos diretores como ponto positivo. O que se tem são argumen-

tos totalmente afinados com o desempenho das respectivas funções, consideradas em seu percurso histórico, e coerentes com o papel a eles atribuídos na implantação do currículo.

Os supervisores reproduzem o discurso oficial e revelam certo encantamento com a política educacional em curso, cujas expectativas de sucesso depositam nas mãos dos professores, numa postura que se justapõe à dos professores coordenadores e dos diretores quando apontam a "dificuldade e falta de preparos dos professores" como aspecto negativo da proposta. Segundo este segmento, a proposta é atual e bem elaborada e, além disso, apresenta-se de acordo com o nível dos alunos. Do professor coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) de História, ouvi, como destaque positivo, o alinhamento conceitual e metodológico.

Em letras garrafais, a educação brasileira traz grafada em sua História a já citada afirmativa altamente pertinente de Oliveira Lima: linguagem futurista numa prática colonial, porque representa a cristalização mental e a subserviência dos "dirigentes" da educação nos diversos espaços que ocupam.

A dinâmica da escola revela pela estrutura hierárquica, verticalizada, que organiza de maneira natural e, pior, legitimada, as relações de competências entre os que mandam e os que devem obedecer; entre os superiores e os inferiores, entre os que sabem e os que não sabem. Uma instância na qual o micropoder é porta-voz do macro.

Nesta lógica, onde se aplaude o "alinhamento conceitual e do trabalho em toda rede"; "material apostilado para o professor e para o aluno", "maior controle do trabalho pedagógico", não se poderia esperar outra coisa na sala de aula a não ser conteúdos unificados, portanto, ideais, elencados na perspectiva de uma cultura comum, aquela de reconhecido valor, para cujo desenvolvimento se impõe a padronização dos procedimentos, do tempo de execução, da avaliação e da recuperação. É nesta ordem

que o caderno do professor se habilita como guia seguro do professor. A garantia dos procedimentos unificados se constitui sob

> um roteiro estabelecido desde a indicação dos conteúdos até as propostas de recuperação, com olhos no Saresp, garante que o professor cumpra o seu papel dentro da "cadeia de comando pedagógico" ao mesmo tempo que facilita o monitoramento do professor coordenador, como procedimentos que visam sustentar a padronização do trabalho para que "as escolas funcionem como uma rede" e possam assim atingir o objetivo de organização do ensino do estado a que se propôs a Secretaria de Educação. (David, 2010, p.151)

A cadeia de comando pedagógico é algema que alcança todas as escolas, centro e periferia, de todo o estado. O Caderno do Professor "oferece orientação completa para o desenvolvimento das situações de aprendizagem propostas para cada disciplina" (Funari, 2008, p.3). Os conteúdos são comuns, os procedimentos são os mesmos, o tempo de realização tem a mesma medida, as propostas de avaliação e de recuperação são padronizadas. Padronizadas e tecnicamente mensuráveis também são as respostas esperadas dos alunos, para que se atendam às expectativas do Saresp e do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) para cada escola. O fato é que, com nova maquiagem, o chamado ensino tradicional, debruçado sobre conteúdos fixos aliados à pedagogia tecnicista, acrítica, ressurge no compromisso em se vencer o conteúdo no prazo estipulado, na linha sequencial predominante: ponto na lousa – explicação – questionário. Ademais, de submissão ao controle administrativo, onde a linha de conforto para o professor se resume em cumprir tarefas... – mais do mesmo.

A valorização dos profissionais do magistério (Brasil, 1996, art. 3º, VII), pauta de singular importância na medida da dimensão social das políticas educacionais, é um vir a ser que engloba

melhores condições de trabalho, fixação do professor em uma única unidade escolar, menor número de alunos por sala, valorização dos cursos de licenciatura, mas também envolve a consciência da profissão docente, que demanda por um intelectual ativo no espaço escolar, responsável, junto a seus pares pela clareza e definição dos objetivos e dos conteúdos para a disciplina que leciona.

A dimensão social das políticas educacionais no cotidiano escolar passa pelos veios da conquista democrática; aliás, um aprendizado "em vermelho" no Brasil.

## Considerações finais

A dimensão social nas políticas educacionais traz, de longa data, o respaldo de uma política dominante, de gestão fortemente centralizadora, que, no embate centralização *versus* descentralização, se reflete em uma democracia lerda, porque tendenciosa. É a lição da História, como nos alerta Marc Bloch: "por mais intacta que se suponha uma tradição, há sempre que encontrar as razões por que se manteve" e acrescenta o historiador: "a ignorância do passado não se limita a prejudicar o conhecimento do presente; compromete, no presente, a própria ação" (Bloch, s.d., p.33 e 40).

Estabelecida e regida hierarquicamente, a escola alicerça-se em estruturas demarcadamente estabelecidas, com funções específicas e público-alvo determinado nos diversos contextos e períodos; tempo e espaço dialogando na configuração da escrita e leitura da história. Portanto, sem ser neutra, revela ao longo da história da educação aspectos contraditórios que veiculam entre conservadorismo e transformação, posturas que no caso brasileiro refletem-se no sucesso ou no fracasso dos que tomam assento nos bancos escolares. Tendo-se, neste balanço, a persistente ma-

nutenção do quadro nada promissor da educação, sustentado pela desvinculação da relação entre escola e sociedade, é natural a reação de São Paulo, considerado motor do progresso na nação. O fato é que, sob uma identificação sustentada no jogo de forças e de interesses que envolvem negociações que nem sempre visam ao coletivo e ao institucional, a escola pública tremeu nas bases frente à universalização da educação, bandeira especial da redemocratização do país, de maneira mais pontual a partir dos finais da década de 1970. No entanto, sem se entregar à necessária e urgente demanda da realidade, cingiu com braço forte, seu poder histórico, sua competência de veículo transformador. Falseou discursos, maquiou procedimentos democráticos e em curativos superficiais, focalizados, cujo bom exemplo é a própria Proposta Curricular em questão, é que se traduzem as ações governamentais para a educação e, por que não dizer, no terreno dos direitos sociais, de maneira abrangente.

A mão forte do poder, de todos os poderes, insiste em não largar a alça do caixão, impedindo que siga o enterro dos ranços que retraem e mascaram a conquista plena dos direitos sociais. Daí, para a vivência da cidadania, há um longo caminho a percorrer, conforme José Murilo de Carvalho bem compendia o tema.

## Referências bibliográficas

BLOCH, M. *Introdução à história*. 4.ed. [Lisboa]: Europa-América, [s. d.].

BRAUDEL, F. *História e ciências sociais*. 6.ed. Lisboa: Presença, 1990.

CARVALHO, J. M. de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

DAVID, C. M. *Currículo de História*: mudanças e persistências. A proposta curricular do Estado de São Paulo/2008. Tese (Livre-docência em Educação).Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2010.

FÁVERO, O. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: ______. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras:* 1823-1988. 2.ed. Campinas/SP: autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação.)

FINI, M. I. (Coord.). *Proposta curricular do Estado de São Paulo*: história: ensino fundamental – ciclo II e médio. São Paulo: SEE, 2008.

FRANCO JÚNIOR, H. A idade das luzes. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 mar. 2010. Caderno Mais, p.9.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FREITAS, M. C. de.; BICCAS, M. de S. *História social da educação no Brasil* (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v.3.)

FUNARI, R. dos S. *Caderno do professor*: história, ensino fundamental: 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries. São Paulo: SEE, 2008.

GHANEM, E. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica; Ação Educativa, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.44, n.100, out.-dez. 1965, p.250-272.

______. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13.ed. Bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

OLIVEIRA LIMA, L. de. *O impasse da educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

PERES, T. R. A educação brasileira no império. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). *Pedagogia cidadã*: cadernos de formação: História da Educação. 3.ed. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação Santa Clara Editora, 2005.

ROCHA, M. B. M. da.Tradição e modernidade na educação; o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras-1823-1988*. 2.ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Memória da Educação.)

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB dez ano depois*: reinterpretação sob diversos olhares. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2.ed. São Paulo; Brasília, Nacional; INL, 1976.

VIEIRA, S. L. Escola-função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). *Gestão da escola*: impasses, perspectivas e compromissos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

# Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual

Sebastião de Souza Lemes[1]

As discussões que pretendo apresentar resultaram de indagações feitas a partir de uma prática avaliativa desenvolvida ao longo dos últimos anos pesquisando o assunto. Nesse sentido, apresento algumas necessidades de reconstrução conceitual e do redirecionamento de diretrizes teóricas para que se tenha uma avaliação educacional adequada às exigências da atualidade, o que denomino como avaliação revisitada. Ao longo das últimas décadas, o aumento das demandas para a estrutura da escola e para o processo de escolarização tem levado o modelo predominante a um estado de esgotamento. A complexificação da escola torna a complexidade avaliativa mais evidente. Nesse contexto, avaliar no processo de escolarização significa, diante da insuficiência de dados ou informações sobre a realidade deste, a intenção de revelar o estado em que o objeto se encontra e atribuir-lhe valor, fundamentado em sua construção epistemológica. A finalidade do ato de avaliação é, basicamente, revelar, do ponto de vista contextual, aspectos situacionais do objeto em sua realida-

1 Professor doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR), da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: ss.lemes2@gmail.com.

de circunstancial; orientar/reorientar e controlar componentes e variáveis; registrar/armazenar informações sobre todo o processo desenvolvido. É essencial evidenciar que as necessidades do objeto (seja esse objeto fato, processo ou fenômeno) e suas características são elementos que definem as componentes avaliativas, subsidiam a construção de seus instrumentos e orientam os procedimentos de análise e de ação. O ato de avaliar não se configura enquanto ato de poder ou de domínio é uma dimensão que contamos para controle e com a qual precisamos evoluir o tempo todo (Boniol, 2001, p.357).

Na escolarização, a avaliação se estabelece em processo e, por isso, deve possibilitar a "revelação", no sentido de conhecimento dessa realidade em transformação. Assim, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto dessa aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende; há que se considerar, também, uma dimensão psicológica no (do) avaliador para a aceitação (e o *acolhimento*) desta realidade rigorosamente como está. Pois, a realidade, em processo, se transforma com ele e as intervenções devem ser feitas nesse sentido. A interpretação (in)adequada da realidade e sua consequente intervenção poderão orientar o processo ao sucesso (ou condená-lo ao fracasso). Avaliar, nesse sentido, configura-se como um ato (ação) intencional e especializado de atribuição de valor relacional por parte do avaliador. Requer conhecimento com competência e habilidade para extrair do elemento avaliado suas componentes e variáveis significativas para a valoração do objeto. Por esse ponto de vista, torna-se absolutamente necessária a composição integrada, transversal e longitudinalmente, das avaliações no processo. Os diferentes instrumentos devem materializar um mosaico revelador do elemento (objeto) avaliado. É como se este instrumento se configurasse em uma peça (ou um conjunto de peças) de um complexo quebra-cabeça.

O contexto assim apresentado faz que o instrumento avaliativo seja uma dimensão fundamental nas discussões amplas sobre avaliação. A adequação do instrumento avaliativo à necessidade da informação – e sua fidedignidade a ela – é que possibilitará a construção adequada do *mosaico* que reproduz a realidade em avaliação. Isso demanda a composição integrada de diferentes instrumentos para que tenha a leitura da realidade e a(s) sua(s) necessidade(s) e/ou possibilidade(s) de intervenção(ões).

Para a compreensão satisfatória do objeto quando está em discussão a aprendizagem no processo de aquisição de conhecimento, inúmeras tentativas são feitas na perspectiva de explicitar uma concepção suficientemente adequada de avaliação, no entanto, as dificuldades para isso são tão grandes quanto, ou maiores, que o próprio objeto dessa avaliação. Nesse sentido, algumas indagações são necessárias, entre outras, como o avaliador se apropria dos aspectos (e componentes) valorativos manifestos deste (neste) objeto? Apesar da complexidade subjacente a essa resposta, sempre se procura expressar uma concepção de avaliação que seja suficientemente adequada à análise valorativa do objeto em sua realidade complexa e circunstancial. Isso fica claro na concepção de Gimeno (1992, p.338), para quem

> avaliar faz referência a qualquer processo pelo qual alguma ou várias características de um aluno, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, de professores, programas etc. recebem atenção daquele que avalia, são analisadas e avaliadas as suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referências para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

A concepção adequada de avaliação, apesar da complexidade, emerge quando se incorporam a esse raciocínio as concepções sistemáticas de análise da qualidade de um serviço prestado

à sociedade, nesse caso, o da educação. Dessa forma, se percebem seus atributos críticos, com critérios específicos de valores, que orientam os esforços para a compreensão, orientação e aperfeiçoamento das condições do serviço e seu funcionamento. Contudo, é preciso ainda acrescentar-se uma dimensão desencadeadora de certos processos analíticos cognitivos no avaliador que, com isso e em contexto processual e sistêmico, abstrai e apresenta os elementos de tomada de decisões, frequentes e progressivas, para intervenções.

A educação brasileira caminha no sentido de sua democratização efetiva, assim, o sistema de ensino passa ser visto por uma perspectiva epistêmica, sendo esta concepção o diferencial mais significativo em relação à escola tradicional que, a despeito de todos os questionamentos apresentados sobre o seu fazer pedagógico, *reinou* absoluta no país por, pelo menos, três séculos. Analisar e discutir avaliação é analisar e discutir as componentes que compõem o objeto avaliado, por isso, há que se buscar elementos da dinâmica processual que orientou a sua formação e o seu desenvolvimento, para a forma como se encontra. Nesse momento, a reflexão sobre os padrões tradicionais reprodutivistas do fazer pedagógico tem como finalidade compreender esse processo e detectar o momento processual em que a apropriação do objeto foi interrompida, atribuindo um valor para o desenvolvimento obtido até aquele momento. Isso é avaliação em processo de aprendizagem. Aprender, nesse contexto, tem o sentido de interagir com o objeto a conhecer e, a partir daí, construir/reconstruir em si e para si este objeto. Assim, o sujeito agindo e interagindo com objeto do seu aprendizado estará desenvolvendo suas próprias estruturas e procedimentos, por meio dos quais poderá desenvolver suas competências e habilidades frente aos diferentes conteúdos a serem aprendidos/apreendidos. O processo de escolarização para estar adequado a essa concepção de aprendizagem deverá traduzir a fase de desenvolvimento cog-

nitivo do sujeito para tratar os conteúdos acadêmicos, sociais, afetivos, artísticos, culturais e motores. Observa-se que, através das ações e operações desenvolvidas pelo sujeito que aprende, as habilidades se aperfeiçoam e se articulam, traduzindo e possibilitando ao sujeito novas reorganizações das competências de forma crescente e evolutiva. Essa é a proposta teórica-metodológica que se apresenta para o sistema[2] educacional brasileiro procurando respeitar as diferentes concepções pedagógicas, a diversidade social na escola e a natureza da pluralidade cultural do país.

Do modelo tradicional eurocêntrico reprodutivista para uma concepção sistêmica há que se conceber um processo transformador ao longo do tempo que, pela sua natureza dinâmica, necessita de acompanhamento próximo e frequente. Há que se pensar que, como toda idealização, quando implementada, precisa de adequação, de "ajustes", de acompanhamento, de avaliação etc. Diante de propostas de mudanças tão profundas e amplas como as que temos em curso nesse momento da educação no Brasil, como se pode buscar a postulada qualidade de ensino? Melhorando a prática educativa? Distribuindo melhor os recursos para essa qualificação? Como prover melhor as necessidades regionais e/ou locais? Como estabelecer metas de melhoria contínua para esse novo sistema de ensino em todo o Brasil? Como orientar e/ou reorientar os processos de escolarização[3] em uma sociedade tão complexa e com as dimensões continentais como as que temos?

---

2 A designação de Sistema de Ensino para a educação brasileira ficou consolidada na LDB n.9.394/96.

3 Não se pode desconsiderar a dimensão política da educação quando ela, segundo Palma Filho, está sempre a serviço de um determinado tipo de cidadania. Neste momento é recomendável, por não ser objeto de tratamento adequado neste artigo, a leitura do referido texto do professor Palma Filho "Cidadania e educação", publicado no Caderno de Formação *Ética e cidadania*.

Todas essas indagações caracterizam aquilo que denominamos como "circunstancialidade avaliativa"; ou seja, diante dessas indagações sobre um objeto em um contexto tão complexo, apenas avaliações adequadamente elaboradas e continuamente aplicadas podem revelar necessidades, potencialidades e possibilidades do processo.

Nesse momento, precisamos de elementos que nos coloque de forma atenta ao processo, uma vez que temos tido uma grande preocupação em observar o resultado. Uma aculturação no uso de indicadores nos parece pertinente para essa finalidade. Veja no extrato abaixo do relatório Publicado pelo Inep/MEC em janeiro de 2004, intitulado *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do ensino médio*, como a cultura avaliativa e o uso de indicadores nos revelam a realidade e nos oferecem pistas para intervenções. Segundo esse documento,

> O desempenho escolar é o foco da avaliação promovida pelo Saeb. No entanto, a análise de seus resultados permite uma abordagem mais abrangente. O fenômeno educacional é complexo e deve ser investigado como tal. Para tanto, o Saeb oferece pontos de partida para reflexões diversas que devem ser contextualizadas e problematizadas por todos nós, gestores e educadores. Os números até aqui apresentados nos mostram como a educação traz consigo diferenças regionais e socioeconômicas que não podem ser negligenciadas. Algumas dessas diferenças mais relevantes são as econômicas. A região Nordeste é a que apresenta o mais baixo Rendimento Médio Mensal do Brasil, próximo a R$ 144,90; enquanto a média nacional (R$ 313,30) supera o dobro deste valor. A distribuição das famílias por classes de rendimento também é outro parâmetro que nos indica as diferenças entre as regiões. Na faixa de renda mais baixa, até dois salários mínimos, estão 47,5% das famílias nordestinas. No Sudeste, são 17,7%. Ao mesmo tempo, o Nordeste é também a região mais desigual do Brasil, com o mais elevado Índice de Gini (0,589). (IBGE, 2005)

Considerando o que ilustra o extrato do relatório apresentado, pode-se inferir que, a partir desses indicadores, enquanto avaliações situacionais, há elementos importantes e necessários para possíveis intervenções, (re)orientações e busca de sua qualificação. A escolarização atual precisa de uma cultura da avaliação como um estado de "espírito" que acarreta um esforço regular de apreciação das ações, possibilitando as mudanças de curso conforme necessário (Thélot, 1993, p.144).

Há, pelo menos, trinta anos ou mais, que a comunidade educativa almeja este tipo de avaliação (Hadji, 2000, p.10). Nesse sentido, a avaliação é um ato de confronto entre idealizações e expectativas e a situação real concretizada.

A escola hoje, que se situa entre aquela que se tem e a que se pretende, precisa ser democratizada de fato e inclusiva para responder, efetivamente, às demandas da diversidade impostas pela atualidade. Apesar disso, encontra-se submetida ao esgotamento um modelo que não mais atende às exigências da sociedade, seja na garantia do direito de toda criança em aprender, seja para a formação apropriada de seus cidadãos.

A avaliação nesse contexto adquire funções que redefinem e ampliam seu próprio espectro de ação. Passa a ter um papel essencial na qualificação de um processo que se inicia idealizado e passa a ser submetido às variáveis de uma realidade complexa e heterogênea, apesar de democrática. Daí a importância do instrumento com finalidade avaliativa, pois ele representa a materialidade efetiva desta idealização valorativa.

A revelação da realidade do objeto avaliado impõe situações imprevistas, expõe diferenças, subjuga idealizações, redefine padrões. A avaliação, nessa escola que enfatiza a aprendizagem a partir do sujeito em desenvolvimento e desqualifica o erro como fator negativo para o aprendizado, exige a formatividade. Busca revelar a problemática do sentido do objeto para o sujeito que aprende e, articulando as diversas dimensões que constituem a

realidade humana, favorece a superação do pensamento simplificado para a compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem durante a escolarização.

O processo se reorienta e se qualifica pela avaliação, assim, a avaliação democratiza, ao revelar a realidade complexa, e é inclusiva, ao possibilitar o reconhecimento das diferenças enquanto peculiaridade dos grupos ou individuais.

Os dados obtidos em quaisquer avaliações são sempre indicadores de alguma coisa ou situação. A busca da compreensão da realidade, visando extrair dela elementos que possibilitem conhecê-la e, com efeito, produzir intervenções que possam qualificá-la, tem sido feita a partir dos estudos desses indicadores. E estes, de acordo com suas diferentes funções, adquirem dimensões mais significativa na elaboração ou definição de políticas públicas que exigem cuidados especiais em sua construção e implementação.[4] O uso de indicadores educacionais na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas tem um papel fundamental no desenvolvimento da cultura avaliativa da educação. Contudo, indicadores são números densos. Segundo Landsheere (1992, p.478), "um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante". Analisando mais amplamente a concepção de Landsheere, pode-se dizer que, em educação, esses indicadores sugerem, de maneira característica, o "estado da arte" em que se encontra e sua evolução ao longo de determinado tempo, caso essa coleta se faça de forma periódica e frequente. Os indicadores refletem com clareza a política educacional vigente e oferecem, eventualmente, importantes informações sobre necessidades

4 O autor discute mais longamente essas questões em seu texto "A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional", publicado nos Cadernos de Educação do Departamento de Ciências da Educação da FCLAr, Unesp.

de intervenções, investimentos ou mesmo mudanças a serem feitas dentro da própria política educacional. Os indicadores são instrumentos de comunicação e, nesse sentido, as séries históricas traduzem o passado, sua trajetória transformadora até o presente e graficamente também nos mostra a tendência futura. Oakes (apud Landsheere, 1997, p.38) descreve que os indicadores devem fornecer pelo menos uma das informações:

> a) descrição das qualidades do sistema educativo que levem a consecução dos objetivos a atingir; b) informação sobre as características relacionadas com os resultados alcançados; c) descrição das características fundamentais do sistema, que deve conduzir a uma melhor compreensão do funcionamento; d) informação sobre problemas que venham se apresentar; e) informações importantes para política educativa, especialmente para a decisão de reforma; f) descrição de características gerais [...]; g) informações relativas a características permanentes do conjunto, ou subconjuntos do sistema, formuladas de modo a permitir a comparação ao longo do tempo.

No sentido de prover os diferentes seguimentos interessados com dados de todo o sistema educativo, os indicadores devem contemplar o que entra no sistema, os processos internos do sistema e os seus produtos (resultados). Essas três componentes e suas relações dinâmicas devem se associar para explicar os efeitos na sua totalidade. Os indicadores, por não estarem isentos de críticas, não desqualificam como seus usos, ao contrário, possibilita diferentes leituras que produzem inúmeras análises e considerações.[5] Dentre as inúmeras lições tiradas das situações

5 Antes dos indicadores educacionais ganharem a importância que possuem para os sistemas educacionais, os chamados indicadores sociais já suscitavam interesses consideráveis tanto na área acadêmica como na política. A principal referência nesse sentido, segundo Landsheere, é a obra de R. Bauer, intitulada *Social Indicators*, publicada em 1966.

que vivenciou junto a OCDE para desenvolver o Projeto dos Indicadores Educacionais Internacionais, T. J. Wyatt destaca que os indicadores devem ser simples e operacionais, podendo revelar problemas, mas sem apresentar, por si, soluções; a interpretação dos indicadores é tão importante quanto sua elaboração e, por fim, é de fundamental importância que os indicadores sejam elementos integrantes das formulações das políticas educacionais. Logo, é de fundamental importância que se ressalte que indicadores bem elaborados e, sistematicamente, aplicados são instrumentos políticos poderosos, pois não apenas fornecem dados para a gestão administrativa da prática pedagógica e da política educacional, mas também as influenciam.

Em termos de Brasil, o emprego e a utilização de indicadores educacionais vêm de um passado bastante recente. Favorecido pelas exigências da legislação atual, o poder público é responsável pela coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação no país. A obra, *Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade*; de Castro (1999), descreve um balanço dos indicadores educacionais utilizados recentemente no Brasil e apresenta o perfil dos novos enfoques das políticas educacionais. Estas tendo como indutor da qualidade e busca de equidade educativa a avaliação contínua dos sistemas por meio dos indicadores educacionais.

A discussão introdutória sobre a questão da escolarização democrática, o modelo tradicional de escola e a discussão sobre a compreensão e o uso dos indicadores nos coloca, pela ótica da avaliação, na perspectiva da complexidade que verdadeiramente é o processo educativo nesse momento atual de sua história. Analisando as funções da avaliação nos sistemas de ensino, G. Berger define que há pelo menos quatro funções principais para a avaliação nas (e das) instituições educacionais. São elas: (a) interinstitucional; (b) relacional; (c) de reflexibilidade; e (d) do conhecimento (Berger, 1986 apud Bonniol; Vial, 2001, p.345-46).

A função interinstitucional, própria de indicadores, é caracterizada pela avaliação no sistema educativo; hoje contemplada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo Exame Nacional para o Ensino de Jovens e Adulto (Eneja), pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), para os Cursos de Graduação, entre outros. Essas macroavaliações se configuram como indicadores situacionais e conjunturais e, uma vez constituídas as séries históricas dos dados, são reveladoras das características de evolução (ou não) daquela instituição.

A função relacional é estabelecida entre o sistema e o aluno. Ela vai do abandono à dependência. Isto é, o aluno deve e precisa da devolutiva sobre seu desenvolvimento, caso isso não ocorra, é como se este tivesse sido abandonado (no sentido amplo do termo). Essa função estabelece o acompanhamento do qual o sujeito precisa para situar-se no processo, isto é, significa ter o equivalente qualificativo de sua posição, condição e produção. Essa questão é visceral para a relação entre professores e alunos.

A função de reflexividade empreende a reflexão (no sentido etimológico) de espelho e no sentido filosófico, composto da radicalidade, rigorosidade e de conjunto.[6] Implica argumentação sobre a apropriação, pelo sujeito, dos seus saberes e da construção de seu conhecimento. É a prática reflexiva, a partir da avaliação, introduzindo o sujeito em ações cognitivas sobre si mesmo e sobre o seu conhecimento e, neste caso, estamos falando da reflexividade com função de conhecimento. É a forma primeira de se buscar o conhecimento científico e se fazer uma

6 A reflexividade, aqui proposta por Bonniol, fica mais bem evidenciada se assumirmos o sentido de reflexão filosófica proposta e discutida por Saviani em sua obra *Do senso comum à consciência filosófica*.

pesquisa aplicada em uma determinada circunstancialidade. Na base de sustentação das funções aqui propostas, está a essência da avaliação que se revela enquanto busca o conhecimento, na realidade do objeto avaliado. Assim, segundo Bonniol e Vial (2001, p.348), ao colocar o problema da função da avaliação como pesquisa e o problema do sentido de suas práticas a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções, há que se questionar ética e politicamente suas metas e seus projetos.

O plurirreferencial[7] utilizado pela avaliação deverá possibilitar a articulação conjugada das diversas componentes do objeto avaliado, sem, no entanto, confundi-los no contexto de origem. As denominadas condutas complexas na avaliação comprometem-na com a busca da realidade praxiológica e epistemológica do objeto, seja esta complexidade sistêmica ou dialética (pós-hegeliana) ocasionada pela oposição reflexão-ação-reflexão, pela oposição entre conhecimento e gestão ou ainda pelas explicações e compreensões. Há nessa conduta a problematização do sentido estabelecido pelo conflito entre o sentido elaborado e fundamentado; e o sentido atribuído pelo sujeito a partir de sua percepção e interação com o objeto de seu aprendizado. Esse procedimento incorpora pressupostos epistemológicos que contemplam orientações adequadas à concepção e introdução dos ciclos e da progressão continuada nos sistemas de ensino. Contudo, surge aí a necessidade de um novo tratamento a ser dado para a avaliação que agora precisa estar voltada para a análise do processo de aprendizagem desenvolvido pelo aluno.

Neste contexto, há alguns elementos que podem nortear algumas posturas e ações do avaliador (enquanto *analisador*). Um

---

7 A discussão aprofundada é apresentada por J. Ardoino (1988) em seu artigo "Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional".

ponto básico, e também norteador desse procedimento, consiste em se modificar uma concepção que, pela ótica convencional, impede a implementação coerente do ato avaliativo: a avaliação não tem *vida* independente do objeto avaliado. Assim, ela revela seu estado, mas não o define. É nesse fazer avaliativo que se encontrarão os elementos que contemplarão e consagrarão as regulações da aprendizagem desvelando, ao sujeito que aprende, suas insuficiências e potencialidades e permitindo-lhe, com efeito, operacionalizar procedimentos que favoreçam seu progresso. Assim apresentada, a avaliação irá também reinterpretar o erro e reorientar o processo. O erro não pode ser analisado enquanto falha, mas enquanto parte de uma hipótese de conhecimento em construção. Assim, é uma fonte de informação importante para que a orientação seja mais eficiente e o sujeito se permita nova possibilidade e nova(s) busca(s).

Retomando a função interinstitucional da avaliação, segundo Berger, a partir da aplicação dos instrumentos de avaliação (buscando indicadores), os resultados começam mostrar as carências e necessidades dos (nos) sistemas até então desconhecidas enquanto realidades mutáveis, ou conhecidas, mas com distorções em suas amplitude e profundidade. O conhecimento dessas *realidades* contextuais, em suas dimensões de amplitude e profundidade, deverá (re)orientar a tomada de decisão, (re)definir ações públicas, priorizar demandas e, possivelmente, chegar a evidenciar "velhos problemas" de forma indiscutível e inquestionável como: a desescolarização e a pobreza, alimentando-se mutuamente. Assim, ao que parece, nesse momento da vida educacional do país, e diante do quadro que se delineia a partir dos resultados avaliativos, as avaliações educacional e escolar começam a se revelar mais como dimensão formuladora de políticas públicas para a educação nacional do que como instrumentos dessas políticas.

Contudo e apesar da significância dessas transformações e revelações sobre a educação no Brasil, há que se considerar que este complexo processo tem pelo menos duas variáveis que precisam ser consideradas como de significativa importância na busca das mudanças necessárias: a "mentalidade educativa" que predomina no ensino brasileiro e a tomada de decisão sobre as mazelas e insuficiências crônicas do sistema diante da demanda observada com a democratização do ensino. Caso contrário, o que significam as buscas e proposições de mudanças na educação do Brasil de hoje?

Algumas discussões que aqui apresentamos procuram evidenciar nessas conclusões, por um lado, a necessidade da participação dos envolvidos diretamente no processo, como governos, dirigentes educacionais e, principalmente, os professores; por outro lado, uma "vontade política" clara e a competência técnica para que as tomadas de decisão sejam efetivadas a partir dos dados sobre a realidade educacional e a aprendizagem do país.

## Referências bibliográficas

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional. In: BARBOSA, J. G. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos (SP): UFSCar, 1998.

______; BERGER, G. *D'Une evaluation en miettes à une evaluation en actes, le cas des universities*. Paris: Rirelf, 1989.

BOMENY, H. *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação*: textos fundamentais. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTRO, M. H. G. de. *A educação para o século XXI*: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: 1999.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Os conteúdos da reforma*: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COSTA, M. Avaliando impactos sociais de uma política educacional democrática. *Estudos em Avaliação Educacional*, n.19, jan.-jun. 1999.

DE LANDSHEERE, V. *L'Éducation et la formation*. Science et pratique. Paris: PUF, 1992. In: DE LANDSHEERE, Gilbert. *A pilotagem dos sistemas de educação*. Porto (Portugal): Edições ASA, 1997.

GENTHON, M. *Apprentissage, evaluation, recherché:* genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices. En question; Mémoire 01; Aix-en-Provence. France, 1997.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada.* Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

IBGE. Departamento de Contas Nacionais. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005*. [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

LEMES, S. de S. A avaliação educacional e escolar: possibilidades para uma dimensão formuladora de políticas públicas na educação nacional. *Cadernos de Educação*, Araraquara (SP): Laboratório Editorial FCL, jul.-dez. 2001.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. *Revista Pátio*, (3)12, Porto Alegre: Artmed. 2000.

MARQUES, M. *A formação do profissional da educação*. Rio de Janeiro: Inujuí, 2000.

MÉNDEZ, J. M. Á. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENESES, J. G. C.; BARROS, R. S. M.; NUNES, R.A C. N. (Orgs.) *Estrutura e funcionamento da educação básica*. São Paulo: Pioneira, 1998.

PALMA Filho, J. C. Cidadania e educação. In: SCHUMACHER, A. (Org.). *Cadernos de Formação em Ética e Cidadania*. São Paulo: Prograd/Unesp, 2004.

PERRENOUD, P. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

______. et al. *Formando professores profissionais.* Trad. Fátima Murad; Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. *Clasificación internacional normalizada de la educación*. Cine. Genebra, 1997.

WOLFF, L. *Las evaluaciones educacionales en América Latina.* Santiago: Preal, 1998.

# O estágio supervisionado e a prática de ensino na formação de professores de História

Genaro Alvarenga Fonseca[1]
Vânia de Fátima Martino[2]

## Introdução

O artigo proposto tem como objetivo relatar a experiência com a prática de ensino e o estágio supervisionado realizados junto aos alunos da licenciatura em História, tendo em vista seu conteúdo teórico e sua vivência prática frente à realidade escolar, bem como a relação universidade – escola básica. Na construção deste estudo, levou-se em conta o trabalho dos docentes de Didática e Psicologia da Educação, no curso de licenciatura em História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca, assim como a orientação dos estágios supervisionados e da prática de ensino realizada junto a estas disciplinas.

1 Professor doutor do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca. *E-mail*: gafonseca@uol.com.br.

2 Professora doutora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Unesp, câmpus de Franca. *E-mail*: vaniamartino@uol.com.br.

O intuito deste trabalho é analisar as diferentes dimensões teóricas e práticas que constituem a formação de professores de História, no decorrer da graduação, especificamente a partir do momento em que o aluno adentra a escola pública.

Observou-se, com o passar dos anos, que esses estudantes de História, no câmpus da Unesp de Franca, sempre se depararam com uma realidade escolar com inúmeras dificuldades no momento em que realizavam seus estágios supervisionados e suas práticas de ensino na escola pública. Embora atualmente grande parte dos discentes seja advinda da escola pública, muitos ainda são egressos do ensino privado, o que dificulta a inserção e a compreensão da realidade da escola pública, universo desconhecido ou distante do seu cotidiano. Notou-se que, no momento de execução do estágio e da prática de ensino, os alunos apresentavam muitas dificuldades em exercer atividades de regência, participação e mesmo de observação, pois enxergavam a escola da rede pública imersa em um cenário caótico. Todos esses elementos geraram um conjunto de questionamentos a respeito das propostas e das ações pedagógicas da rede de ensino, principalmente sobre a forma como estas eram aplicadas e que impactos efetivos causavam no processo de ensino e aprendizagem.

Partiu-se do pressuposto de que o estágio, realizado na licenciatura, na maioria das vezes caracteriza-se como um espaço isolado na formação de professores, nem sempre unindo os conteúdos teóricos apreendidos no decorrer do curso às atividades desenvolvidas fora da universidade. Os alunos vão para as escolas públicas sem conhecimento da realidade existente, ou, quando isso ocorre, seu olhar ainda permanece o mesmo da época que ainda eram estudantes. Da mesma forma, as disciplinas que compõem a grade curricular, em específico as histórico-historiográficas, pouco contribuem na realização das atividades previstas pelo estágio e pela prática de ensino, pois seus programas apresentam um perfil quase exclusivamente voltado

para a formação do bacharel e pesquisador. É possível notar a inexistência, quase total, de conteúdos ou atividades didático-pedagógicas nos programas.

Esse fato é observado no curso de História da FCHS, uma vez que seu projeto pedagógico permite a "dupla" formação ao graduado, ou seja, a de bacharel e a de licenciado. Dessa maneira, a grade curricular, ainda em formato "três mais um" (três disciplinas de caráter histórico-historiográficas para uma de conteúdo didático-pedagógico) acaba por levar o aluno a uma formação desigual, no que diz respeito aos conteúdos teóricos e à vivência prática enquanto educador.

Verifica-se, também, que, embora poucos programas apresentem propostas de atividades pedagógicas que contemplam a legislação e a obrigatoriedade da inserção de prática de ensino nas disciplinas específicas da formação do historiador, com carga horária definida e distribuída ao longo do curso, tais atividades são realizadas no espaço restrito da sala de aula da universidade, como a elaboração e o estudo de material didático e de planos de aula, por exemplo, que pouco refletem a realidade existente na rede pública de ensino. Dessa forma, os futuros professores tendem a chegar ao ambiente de trabalho sem sequer conhecê-lo.

Atualmente, as diferentes abordagens que procuram diagnosticar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos de diferentes unidades escolares, sejam elas públicas ou privadas, mostram que a realidade do ambiente educacional brasileiro se criou de forma historicamente excludente, desde os primórdios de nossa educação. Mesmo com o passar dos anos, as práticas pedagógicas desenvolvidas através de diferentes políticas públicas criaram permanências no modelo excludente, embora apregoassem uma educação de qualidade para todos – veja-se a existência do trabalho infantil, da elitização do ensino e das condições econômicas adversas que sempre contribuíram para manter grande parte de jovens em idade escolar fora da

escola. Pode-se traçar, então, um paralelo entre a falta de aprendizado e as dificuldades socioeducacionais apresentadas pelos educandos como algo ligado aos fatores relativos às condições em que vivem, de modo que a realidade familiar e as políticas vigentes acabam por influenciar o tipo e a forma de educação que irão receber. Constantemente, ao entrar em sala de aula, os professores se deparam com diferentes problemas, presentes no cotidiano da escola pública, encontrando nos alunos um "espelho" de sua realidade – a falta de incentivo, o desinteresse e as disparidades sociais, tais como: desemprego, subemprego, baixa renda, desnutrição, moradias inadequadas, drogas, exclusão social e violência, elementos que acabam por interferir na vida escolar dos alunos. Todos esses fatores contribuem para gerar os problemas estruturais no conjunto que constitui o próprio sistema educacional. Assim entende-se que o conhecimento desta realidade é fundamental para o preparo de futuros profissionais da educação. Nessa perspectiva, é que se inserem as atividades de prática de ensino e estágios supervisionados. Assim sendo, neste trabalho, apresentam-se os projetos de prática de ensino e estágio supervisionado efetivados junto aos alunos de História, em uma perspectiva de formação crítica, real e transformadora da realidade escolar.

Espera-se com essas considerações possibilitar uma reflexão que contribua para o aprimoramento dos cursos de licenciatura, bem como das pesquisas e dos questionamentos que envolvem o campo da formação de professores.

## A contribuição da prática de ensino para a formação do professor de História

A prática de ensino na licenciatura determina que o graduando apresente projetos de práticas e ações pedagógicas a serem

elaborados, no decorrer do curso, e que contemplem as atividades desenvolvidas em consonância com os conteúdos teóricos e práticos das disciplinas de sua formação.

A resolução CNE/CP n.2/2002, em seu art. 1º, estabelece que os cursos de Licenciatura devam ter um total de 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e que deverão estar presentes desde o início das aulas, nas disciplinas de formação pedagógica e nas disciplinas de conteúdos específicos, independentemente de contemplarem também o bacharelado, visto que o curso de História em Franca possui ambas as formações.

Será considerada a dimensão da relação teoria-prática e a sua aplicabilidade na escola de ensino básico e pensando-se na formação do licenciando, a "prática como componente curricular" deverá sempre ser realizada em estreita articulação com a escola básica e com os projetos pedagógicos de seus cursos, de acordo com os seguintes parágrafos:

> 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ser reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
> 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
> 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas todas terão a sua dimensão prática. (Brasil, 2002)

A prática de ensino pode ser desenvolvida nas escolas da rede pública de ensino (Ensino Fundamental e Médio); escolas municipais de ensino e escolas privadas, desde que 50% da prática seja obrigatoriamente realizada em escolas da rede pública de ensino.

A prática de ensino deve, no momento inicial do curso de licenciatura, possibilitar ao aluno um contato direto com a reali-

dade, bem como um efetivo comprometimento com a profissão. Trata-se de um processo de conscientização que se constrói com sua formação em disciplinas de conteúdo específicas no âmbito da academia.

> A concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais, obriga os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativistas, eles devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas. (Nóvoa, 2011, p.228)

Portanto, na elaboração dos planos e projetos de prática de ensino, o docente coordenador deverá levar em conta vários elementos, tais como: as propostas e os parâmetros curriculares oficiais; a realidade do ambiente escolar onde a atividade inicial será realizada em suas diferentes dimensões (alunos, professores, gestores e comunidade); a aderência entre os conteúdos teóricos e práticos ministrados nas diferentes disciplinas de formação; e as reflexões realizadas no decorrer das diversas dimensões da extensão, da pesquisa e do ensino na universidade.

Entende-se que a pesquisa ocupa também um papel fundamental na formação do aluno, momento em que diferentes aspectos educacionais são inquiridos, desde os intramuros da escola até o entorno em que se situa. O licenciando poderá, nesse momento, ultrapassar o universo do senso comum, levantando questionamentos, reflexões que subsidiem maiores investigações a respeito da realidade observada para, em um segundo momento, sistematizar, analisar e responder a diferentes problemas e desafios apresentados no campo escolar. Pois, como afirma o educador Cesar Coll, o processo de ensino e aprendiza-

gem é bastante complexo e muitas vezes não lhe é dada a devida importância:

> o ensino já não é concebido como um simples processo de transmissão de conhecimentos de alguém que os possui (o professor) a alguém que não os possui (o aluno), mas como um processo de natureza social, linguística e comunicativa, em que o papel fundamental do professor é estruturar e guiar a construção dos significados que os alunos realizam em um ambiente complexo de atividade e discurso, ajustando suas ajudas e seus apoios em função de como os alunos realizam tal construção. (Colomina et al., 2004, p.298)

Nesse sentido, a prática de ensino procura levar os graduandos a detectarem por si mesmos e compreenderem os reais problemas que se escondem por trás das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. A expectativa é que assim, mais próximos da realidade, possam contribuir com a construção de um saber transformador, ou seja, capaz de estimular seus futuros alunos a refletirem e questionarem-se como sujeitos históricos ativos.

A realização da prática de ensino, na disciplina Psicologia da Educação, do curso de História na Unesp – Franca, compõe-se de quinze horas distribuídas nas atividades de observação (cinco horas), preparação de planos de aula (cinco horas) e regência (cinco horas). Para tanto, os estudantes preenchem o documento "Guia de encaminhamento", se dirigem à escola de sua escolha e iniciam suas atividades. Sendo Psicologia da Educação uma disciplina do primeiro ano, segundo a grade curricular do curso, os estudantes desde o primeiro momento têm a possibilidade de adentrar a escola e começar a desenvolver suas atividades como futuros docentes. As práticas podem ser bastante flexíveis, desenvolvendo-se sob a forma de aulas expositivas, dinâmicas, apresentação de filmes, dramatizações etc., tendo em vista que

não se constituem como um Estágio Supervisionado e suas implicações. No momento que os estudantes entram na escola conseguem visualizar de forma prática sua estrutura administrativa e funcionamento, assim como desenvolvem sua criatividade ao elaborarem as atividades de regência, além do fato de conseguirem vislumbrar as faces da futura profissão. Dessa forma, os graduandos começam desde o início de seu curso a construir sua identidade profissional, conforme afirma Fonseca:

> Neste sentido, a prática de ensino não deve ser concebida como mero campo de aplicação de teorias pedagógicas. Não se trata de reduzir tudo à prática, nem tampouco de desvalorizar a teoria. Trata-se de um espaço e um tempo que devem assegurar e possibilitar as condições necessárias para o exercício da relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação ao longo do curso. Tal concepção se opõe ao esquema fundamentado no paradigma da racionalidade técnico-científica, no chamado esquema 3+1, três anos teóricas e um ano de prática. (Fonseca, 2003, p.247)

As reações dos contatos dos alunos ingressantes do curso de licenciatura com a escola pública são as mais variadas, muitos estudantes sentem-se empolgados e chegam a desenvolver práticas muito além das exigidas, outros, no entanto, se decepcionam ou mesmo não conseguem desenvolver de maneira satisfatória nenhuma atividade. A avaliação positiva da prática de ensino não se restringe aos resultados efetivos obtidos pelos alunos em sala de aula, mas fundamentalmente ao contato obtido com a realidade do sistema educacional. No final das atividades, os alunos elaboram um relatório das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e o apresentam na sala de aula para ser discutido e analisado, possibilitando desta forma uma rica troca de conhecimentos. As experiências adquiridas na Prática de Ensino possibilitam uma análise prática e crítica da realidade do siste-

ma educacional vivenciada pelo próprio estudante. A realização de atividades pedagógicas dentro do próprio ambiente escolar permite que o estudante consiga visualizar as contradições do próprio sistema de ensino e aprendizagem, suas dificuldades, possibilidades e fundamentalmente estabelecer um olhar projetado a possibilidades inovadoras, tendo em vista as melhorias efetivas na educação.

## O papel do estágio supervisionado em História

A presença do estágio curricular nos cursos de formação de professores é tão antiga quanto os cursos. Desde sua criação, o estágio curricular foi pensado como um dos componentes essenciais para a formação de futuros educadores, constituindo em espaço significativo de efetivação e realização dos conteúdos teóricos ministrados ao longo da graduação. Entende-se que a formação de professores exige um complexo campo de saberes que extrapolam o campo teórico, constituído de conhecimentos relativos às ciências educacionais, tais como fundamentos, sociologia, psicologia, filosofia e história da educação, metodologias de ensino, gestão, entre outros. Pressupõe-se que cursos de licenciatura devam promover, no decorrer de sua realização, campos de aprendizagem amplos e críticos, permeados também pelo exercício prático do que será no futuro o trabalho do professor. Para isso, torna-se fundamental a presença das práticas de ensino e estágio supervisionado no corpo curricular, articulada aos outros conteúdos e disciplinas, como tem ocorrido na maioria dos cursos, desde então.

Segundo Pimenta (2011, p.10),

> Contrapondo-se a essa tendência, pesquisas e estudos mostram que o estágio constitui um campo de conhecimento que se produz

> na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as atividades educativas, entre as quais a de ensinar, própria dos profissionais professores. Por isso se constitui em eixo articulador do currículo e de sua articulação com as escolas, campo social onde os professores desenvolverão a atividade docente. Realizado como e com pesquisa que toma a realidade existente, problematizando-a, alargando a compreensão sobre os problemas, suas raízes, suas consequências na perpetuação das desigualdades escolares e sociais, analisando e explorando as contradições presentes nos contextos, o estágio estará dispondo aos alunos, assim, formados condições para que ao mesmo tempo que constroem suas identidades, como professores se percebam capazes para se inserir nos contextos e neles proceder às transformações necessárias.

Dessa forma, acredita-se que o "momento" do estágio não apenas é capaz de efetivar o comprometimento de alunos e professores da universidade no âmbito das responsabilidades sociais e profissionais, mas promover um maior envolvimento de licenciandos e futuros profissionais com a qualidade da educação em um aspecto amplo. O estágio deve, em todos os sentidos, gerar a "práxis docente", constituindo-se em um espaço de aprendizagem, de aprimoramento e reflexão, dialogando não apenas com as outras disciplinas de formação pedagógica, mas também com as de conteúdos específicos do curso, além das atividades de extensão e pesquisa. Por se tratar de uma atividade prática e exercida extraclasse, o estágio nas licenciaturas envolve e estabelece parceria com instituições públicas e privadas de ensino, bem como com os agentes educacionais, tais como diretores, supervisores, professores, coordenadores etc. Portanto, entende-se que o estágio é uma prática conjunta como afirma Lima e Aroeira (2011, p.118):

> Como o estabelecimento de práticas colaborativas no processo de estágio supervisionado, uma possibilidade é a reflexão parti-

lhada, estratégia que, no âmbito da aprendizagem profissional, é conceituada como momentos de socialização de saberes, problematização e produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa em que se possibilita ao professor estagiário, ao professor orientador do estágio e aos demais estagiários a chance de contribuir para a ampliação da comunicação entre a universidade e a escola, além de assumir uma conduta ativa diante do conhecimento.

Da mesma forma, neste contexto estão as políticas educacionais que permeiam o funcionamento dessas instituições de ensino, principalmente as públicas, pela legislação, diretrizes curriculares, programas de formação inicial e continuada de professores, entre outros. No aspecto legal, segundo a resolução n.1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e na resolução CNE/CP n.2, de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de licenciatura devem ter diferentes componentes teóricos e práticos que fundamentarão a formação do docente ao longo de toda a graduação. Seguindo esses princípios, o curso de História da Unesp, em Franca, existente há mais de 50 anos, reformulou e implantou um novo projeto pedagógico em 2012 procurando, não apenas adequá-lo à legislação vigente, mas subsidiar de forma ampla e crítica a formação de seus alunos com vista à docência.

Consta no seu texto:

> A presente proposta visa atender à legislação que cerca as habilitações em licenciatura e bacharelado em História. A resolução CNE/CP n.1-2 estabelece "diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena". Tal resolução, em seu artigo 1º, determina que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, 2800 horas, nas quais a articulação teoria e prática garanta, nos

> termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:
>
> I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
>
> II – 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
>
> III – 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
>
> IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Franca, 2011, p.5)

Com relação aos estágios supervisionados, o projeto pedagógico indicou que estes deveriam ficar sob a responsabilidade dos docentes/disciplinas: Didática (Estágio Supervisionado I e II), Prática Geral 1 (Estágio Supervisionado III) e Prática Geral 2 (Estágio Supervisionado IV), ministradas no 3º e 4º ano da graduação.

O projeto em sua concepção prevê uma junção entre os conteúdos ministrados pelas disciplinas didático-pedagógicas, acima citadas, a realização das atividades do Estágio, não de forma sobreposta, mas de maneira dinâmica, onde saberes são compartilhados reflexivamente, criando estratégias e superando as dificuldades e os desafios encontrados. O ponto de referência é a escola pública básica, sua diversidade, suas peculiaridades e suas necessidades. É sobre ela que o olhar do graduando se dirige, bem como seus propósitos de ação. Dessa forma, é fundamental o conhecimento dessa realidade em todas as suas dimensões, não apenas didático-pedagógicas, mas políticas, sociais, e profissionais. Surge, no decorrer do estágio, o sentido da responsabilidade do exercício profissional e da construção de um saber próprio e significativo. Neste ponto, a prática é o elemento solidificador deste saber, pois, como afirmam Lima e Aroeira:

> Partimos do pressuposto de que, quando o estágio é fundado na práxis, assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática. [...] Entendemos que a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo. Portanto, o estágio supervisionado não é um momento de aprendizagem solitária; nele podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola. (Lima; Aroeira, 2011, p.119)

Este e outros elementos caracterizaram o perfil do egresso proposto no projeto pedagógico do curso de História, bem como as competências por ele desenvolvidas ao longo de sua formação, como é possível ver no texto. Especificamente, o professor (licenciado) de História deve ser capaz também de:

> a) demonstrar conhecimentos dos aspectos cognitivos e culturais do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista as exigências do mundo contemporâneo;
> b) transpor conhecimentos relacionados à teoria para o cotidiano da sala de aula, tendo em vista procedimentos metodológicos condizentes com o espaço e tempo em que atua;
> c) reconhecer recortes temáticos mais apropriados à realidade da Instituição de ensino em que atua, mediante necessária transposição didática dos conteúdos e da pesquisa histórica. (Franca, 2011, p.7)

Pensando nesses parâmetros, o Estágio Supervisionado I e II, que compreende um total de 195 horas (90 horas em Estágio I e 105 horas em Estágio II), foi organizado em conjunção com os conteúdos teóricos e pedagógicos da disciplina de Didática, ministrada no 3º ano da licenciatura. Constituído a partir de dife-

rentes atividades, distribuídas em dias/horas, ao longo do ano, o estágio foi dividido nas seguintes modalidades: Módulo I (Observação – 45 horas); Módulo II (Observação – 45 horas); Módulo III (Participação – 55 horas) e Módulo IV (Regência – 50 horas).

A proposta pressupõe um contato gradual dos alunos com a escola de Ensino Fundamental e/ou Médio, levando em conta suas diferentes atividades e dimensões, desde os aspectos administrativos, legais, estruturais, políticos e, fundamentalmente, didático-pedagógicos.

Para o Módulo I (45 horas), intitulado: "Conhecendo a escola pública", estipularam-se atividades de diagnóstico da escola pública, de forma geral e crítica. As atividades desta fase foram divididas em quatro partes:

1. Diagnóstico da escola: infraestrutura física (localidade, nível de ensino, números de salas, período, séries etc.) e estrutura humana (número de alunos, funcionários, professores, gestores). (10 horas)
2. Plano Pedagógico da Escola: o aluno conhecerá e analisará o Plano Político Pedagógico da escola, avaliando sua proposta e ações. (10 horas)
3. Atividades pedagógicas intraescolares: o aluno participará de reuniões de pais e mestres, reuniões de HTPC ou outras reuniões de cunho pedagógico propostas pela escola no calendário anual. (10 horas)
4. Relatório do módulo I: momento em que o aluno refletirá criticamente a partir dos dados colhidos e da experiência vivenciada no ambiente escolar. (15 horas)

Para o Módulo II (45 horas), intitulado "Conhecendo a escola privada", os alunos devem realizar as mesmas atividades propostas no Módulo I, todavia em uma escola privada. O objetivo é estabelecer um termo de comparação entre essas duas instituições de ensino, com referência à clientela, à organização,

aos projetos pedagógicos, à infraestrutura e mesmo às condições sociais e educacionais das mesmas.

Para o Módulo III (55 horas), nomeado "Refletindo sobre o ensino", foram compostas atividades de participação. Neste momento, o estudante deve assistir e participar efetivamente das aulas da disciplina de História, ministradas pela escola de Ensino Fundamental e/ou Médio onde realiza o estágio; elaborar planos de aula que contemplem a realidade observada, bem como as orientações curriculares para o nível e as séries de ensino. Esse módulo de estágio deve necessariamente ser feito na escola pública. Para tanto, as atividades são divididas da seguinte forma:

1. Participação nas aulas. (40 horas)
2. Plano de aula: nesta fase o aluno deve elaborar dois planos de aulas para séries diferentes do ensino Fundamental e/ou Médio, levando em conta o plano pedagógico da escola e as orientações curriculares, contidos na Proposta Curricular do Estado/2008, em que está realizando o estágio. (10 horas)
3. Relatório do Módulo: momento em que o aluno refletirá criticamente a partir dos dados colhidos e da experiência vivenciada no ambiente escolar. (5 horas)

Para o Módulo IV (55 horas), denominado "Ensinando", os alunos devem elaborar e ministrar quatro aulas, de no mínimo 50 minutos cada, na disciplina de História na escola onde o estágio é cumprido. Pressupõe-se que, na elaboração, o aluno levará em conta as orientações curriculares para o nível e as séries de ensino onde a aula será ministrada. Assim, as atividades nesta fase estão divididas da seguinte forma:

1. Elaboração das aulas: preparação dos conteúdos, atividades e do suporte teórico-metodológico e didático das aulas que serão

ministradas, via um plano de ensino construído com o professor coordenador de estágio em sala de aula. Os diferentes recursos pedagógicos, fontes e linguagens deverão estar explícitos nos planos. Estas aulas deverão necessariamente ser na disciplina de História. (36 horas)

2. Regência: momento em que o aluno em sala, ministrará junto ao professor de disciplina, uma aula versando sobre um tema escolhido. (4 horas)

3. Relatório do módulo: espaço em que o aluno ajuizará criticamente a partir da experiência vivida na situação de ensino e aprendizagem. (10 horas)

Todas as atividades apresentadas acima têm como objetivo geral uma construção crítica, reflexiva e sólida dos licenciandos a partir da metade do curso, de forma ativa como subsídio fundamental na constituição de conhecimento essencial para a prática da docência. É importante que essas atividades tenham espaço de discussão e elaboração junto à disciplina de didática, em sala de aula na universidade. O projeto de estágio acima descrito foi implantado no ano de 2012, não sendo ainda passível de avaliação precisa, mesmo que parcial. Contudo, seu objetivo primordial é possibilitar a investigação dos processos educacionais de formação de professores nos cursos de licenciatura, levando em conta as políticas públicas, as diretrizes curriculares e as pesquisas no campo da educação, além de avaliar a importância da relação existente entre universidade e escola pública diante das demandas sociais e educativas da realidade em que se insere.

Outro ponto importante é contribuir para um maior entendimento do campo do educacional e dos cursos de formação de professores, levando em conta o contexto político e social para o qual são elaborados as políticas públicas e os planos de educação no Brasil.

> Historicamente, os sistemas de ensino se organizaram a partir "de cima" e adotaram estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares, que impediram as práticas locais, familiares e tradicionais de promover a educação. A escola substituiu esses processos "informais", assumindo o monopólio do ensino. Os docentes se tornaram os responsáveis públicos pela formação das crianças. Sabemos hoje que esse modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está irremediavelmente condenado. A escola deverá se definir como um espaço público, democrático, de participação, funcionando em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e ciência. Por uma curiosa ironia do destino, seu futuro passa pela sua capacidade de recuperar práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação. (Nóvoa, 2011, p.227)

Até o momento, o que se pode observar, através da orientação, é que as etapas propostas têm proporcionado aos alunos um contato mais pessoal com a rede pública, visto que a primeira etapa do reconhecimento da escola possibilita uma maior familiaridade com o espaço no qual realizarão as suas atividades. Da mesma forma tem ocorrido o diagnóstico da escola privada, desmistificando, na maioria das vezes, a ideia de senso comum na qual a rede particular apresenta necessariamente um melhor trato com os conteúdos e com o conhecimento. Os alunos observam que, embora a estrutura física e o empenho da maioria dos professores sejam maiores, nem sempre esses fatores garantem um aluno com uma qualidade de ensino mais significativa. Na sequência, as atividades programadas para o terceiro e quarto módulos proporcionam ao estagiário a efetivação do trabalho docente, na medida em que passam a elaborar as aulas, conhecer os currículos, as propostas e orientações oficiais, as diferentes metodologias de ensino e mais significa-

tivamente o próprio alunado em suas diferentes características e necessidades.

Embora para alguns ainda seja, de certa forma, um "choque" a realidade da escola pública, para a maioria, esse momento é de profunda reflexão sobre sua formação, o papel do professor e principalmente da universidade enquanto espaço de constituição do profissional do ensino. Nesse sentido, os saberes podem ser repensados e reformulados no curso de seus estudos. A experiência de estágio supervisionado tem se mostrado, até o presente momento, bastante positiva e avaliada, ainda que de forma preliminar, pelos alunos como significativa e relevante. Espera-se, no decorrer dos próximos três anos, apresentar maiores dados para melhor balizar a avaliação final do projeto.

## Considerações finais

Este trabalho visa refletir sobre o reconhecimento que os estudantes universitários obtêm, através dos estágios e das práticas de ensino, dos problemas que enfrenta a educação atualmente, e, com isso, abrir possibilidades de diálogo e reflexão. Embora se possam reconhecer os méritos dos sistemas educacionais do passado, no século XXI é preciso projetar para o futuro; mesmo sem as balizas epistemológicas que dão a segurança teórica, sendo preciso criar novos modelos calcados na realidade, e a partir de experiências válidas no contexto em que foram aplicadas. As referências culturais devem, pois, partir de dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro de cada aluno em comunhão com o educador. Essa interlocução é, portanto, fundamental para abrir qualquer possibilidade de educação democrática. As discussões coletivas do grupo devem apontar os melhores e mais convenientes caminhos para que cada estudante e também cada educador desenvolva sua consciência de cidadania. Obviamente

surgirão dificuldades no diálogo e, nesses momentos, muitas vezes, o silêncio traz a melhor resposta. Ao silenciarem, os educadores poderão ouvir a voz dos alunos expressar livremente o que eles querem, e, assim, poder-se-á dizer que a educação está caminhando. Da mesma forma, situa-se a universidade como centro de formação de futuros professores, espaço que necessita de contínua e profunda avaliação quanto ao seu currículo e objetivos, tendo em vista a sociedade na qual atuará em constante transformação.

O grande projeto educacional para o século XXI talvez seja construído no dia a dia, sem a segurança confortável de saber que tudo já está pronto e que todas as questões já estão respondidas, mas com a certeza de estar construindo um caminho seguro para a emancipação.

## Referências bibliográficas

ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Trad. Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: história e geografia. Brasília: MEC, 1997.

______. Parecer 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2013.

______. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Federal n.9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

COLOMINA, R. et al. Interatividade, mecanismos de influência educacional e construção do conhecimento na sala de aula. In: COLL, C. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. v.2. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

______. (Org.). *Um desafio para a didática*. São Paulo: Loyola, 1988.

FONSECA, S. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1994.

______. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo; Cortez, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998. p.197-231.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágio na formação de professores*: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem na escola*: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, Comunicação e Eventos, 2005.

NÓVOA, A. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor*: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.) *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

______. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

______; LIMA, M. S. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

SCHIMIDIT, M. A.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2004.

SERBINO, R. V. et al. *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SILVA FILHO, A. L.; LOPES, F. M. N.; CAVALCANTE, M. M. D. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágio na formação de professores*: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

SILVESTRE, M. A. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, M. O. (Org.). *Estágio na formação de professores*: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Projeto pedagógico do curso de História da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, 2011.

# A condição socioeconômica e cultural e o acesso à educação básica

Hilda Maria Gonçalves da Silva[1]

Este texto visa contribuir para ampliar a compreensão e insistir no debate sobre a influência exercida pelas questões sociais, notadamente aquelas decorrentes das condições socioeconômicas e culturais, sobre o nível de escolarização dos adolescentes e jovens no Brasil. Essa temática será abordada no âmbito da desigualdade de acesso real à educação básica. Para auxiliar a abordagem aqui proposta, utilizaremos dados numéricos reveladores da atual situação apresentada pelo Brasil, os quais serão analisados à luz dos conceitos teóricos desenvolvidos, entre outros, pelos estudos de Pierre Bourdieu (1982, 2008a, 2008b, 2009) acerca da relação existente entre a condição de classe e o acesso à educação escolar.

Sobre essas questões, os dados dos mais diversos órgãos de pesquisa acerca do acesso à educação têm demonstrado, repetidas vezes, como as condições socioeconômicas e culturais continuam se configurado como fatores quase determinantes do acesso de adolescentes e jovens àquilo que se considera hoje formação fundamental, ou seja, a conclusão da educação básica.

1 Doutora em Educação Escolar e professora do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Políticas Públicas da Unesp, câmpus de Franca. *E-mail*: hilda_gs@yahoo.com.br.

Nessa perspectiva, embora alguns dados demonstrem que a desigualdade social em nosso país esteja encolhendo, esse processo tem sido muito tímido e, no que se refere aos seus reflexos na educação, não há muito para comemorar. A distância entre ricos e pobres no Brasil continua favorecendo a disseminação de sujeitos de segunda classe, privados dos direitos fundamentais – saúde, educação, habitação etc. A esses sujeitos não é proporcionada a possibilidade de se configurarem como cidadãos plenos, *status* que ademais é exigência de uma sociedade que se quer democrática.

Temos no Brasil um círculo vicioso, no qual a desigualdade social favorece a dicotomia entre os direitos dos pobres e dos ricos. Ou seja, a população economicamente menos favorecida não tem acesso real a muitos dos direitos considerados fundamentais pela própria Constituição. Dentre tais direitos, cabe destacar aqui o acesso à educação enquanto direito social fundamental, uma conquista que, se efetivada, seria potencializadora da inserção social dos sujeitos como cidadãos plenos. Essa população excluída de alguns dos direitos fundamentais exerce, então, uma cidadania marginal.

Sobre esse persistente problema na constituição da sociedade brasileira, José Murilo de Carvalho destaca:

> a incapacidade do sistema representativo de produzir resultados que impliquem a redução da desigualdade e o fim da divisão dos brasileiros em castas separadas pela educação, pela renda, pela cor. José Bonifácio afirmou, em representação enviada à Assembleia Constituinte de 1823, que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação. A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática. A escravidão foi abolida 65 anos após a advertência de José Bonifácio. A precária democracia de hoje não sobreviveria à espera tão longa para extirpar o câncer da desigualdade. (Carvalho, 2006, p.229)

Desse modo, como aponta Carvalho, a histórica desigualdade social no Brasil, bem como a dificuldade do Estado em promover um mínimo de justiça social, têm contribuído para a manutenção de "uma democracia pela metade" (ibid.). O principal objeto de inquietação deste texto é precisamente essa dificuldade que o Estado brasileiro apresenta no sentido de promover uma maior justiça social, notadamente no que se refere ao direito ao acesso de todos os adolescentes e jovens à Educação Básica.

Na busca pela promoção da educação de qualidade, temos, nos últimos anos, um cenário de quase estagnação, no que se refere ao avanço do acesso real dos jovens entre 15 e 24 anos[2] ao Ensino Básico, sobretudo em suas séries finais. Alguns fatores parecem contribuir para a configuração desse quadro. Senão vejamos.

Temos em curso um processo de individualização das responsabilidades, ou seja, tributa-se ao aluno, ao professor, ou à escola – na figura de seu diretor – a responsabilização pela oferta, ou pela ausência, de uma educação de qualidade. A adoção dessa estratégia, a qual, como sabemos, comporta um caráter ideológico, tem se configurado como um processo de isenção do Estado na promoção de políticas educacionais mais efetivas.

Os contornos assumidos pelas políticas públicas orientadas pela ideologia neoliberal no que se refere às propostas educacionais no Brasil têm resultado na individualização de problemas que são de caráter nacional (Bruno, 1996). Ou seja, problemas gerados pela insuficiência de investimento do Estado em educação têm sido enfrentados hoje como deficiências individuais localizadas.

Esse encaminhamento unilateral acaba por separar as questões colocadas para a escola dos problemas sociais. Isso porque

---

2 Adotaremos neste texto o recorte de idade entre 15 e 24 anos, porque pretendemos dar ênfase ao acesso ao Ensino Médio. Embora em condições ideais essa etapa compreenda os adolescentes entre 15 e 17 anos, na realidade brasileira, devido à disparidade existente entre faixa etária e série, acaba por abranger em grande parte os jovens entre 18 e 24 anos.

focaliza a causa desses problemas na gestão da escola, na formação dos professores, nas matrizes curriculares, os quais ademais são problemas concretos, mas não únicos e menos ainda determinantes (do nosso ponto de vista) do fosso que persiste, por exemplo, em relação ao acesso dos diferentes segmentos sociais ao Ensino Médio, às creches e ao ensino superior.

Um dos reflexos inevitáveis desse direcionamento consiste justamente em negligenciar o fator da desigualdade socioeconômica na elaboração das políticas públicas para educação. Isso porque tais políticas têm sido construídas, implementadas e, reiteradamente, têm desconsiderado a importância desse aspecto social.

Não obstante, acreditamos que a desigualdade socioeconômica permanece como um importante obstáculo à promoção do acesso real dos adolescentes e jovens à educação de qualidade. Desse modo, faz-se necessário insistir na sua relevância, na medida em que as políticas públicas, para obterem sucesso, deverão conferir maior atenção a essa questão.

Para seguir adiante com essa reflexão, consideramos importante trazer alguns índices numéricos referentes à relação entre a condição social e o acesso/exclusão à educação básica. Para isso, tomaremos como referência os dados mais recentes da Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílio (Pnad), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – e, ainda, alguns números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Vejamos inicialmente o cenário brasileiro da desigualdade socioeconômica. Os dados da Pnad (2012) demonstram que a média da renda *per capita* dos arranjos familiares que compõem o segmento dos 20% mais pobres da população é 16,46 vezes menor do que a renda dos segmentos que integram os 20% mais ricos. Essa disparidade de rendimentos é bem maior que a verificada em países como a Argentina e o México, para ficarmos somente na América Latina.

Não é novidade afirmar que os baixos rendimentos das famílias colocam os adolescentes e os jovens mais cedo no mercado de trabalho, em condições, na maioria das vezes precárias, com jornadas extensas (em torno de 40 horas semanais) e com baixíssimos salários. O resultado dessa equação é que o desgaste provocado por essas condições de trabalho contribui sobremaneira para o abandono dos estudos (Pochmann, 2005, p.4-10).

Apesar de ser hoje a sétima economia mundial, superada somente por Estados Unidos, China, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, o Brasil possui uma desigualdade de renda bastante superior a essas nações, como mostra o Coeficiente de Gini, que mede desigualdade de renda familiar *per capita* dos países em uma escala de zero a um, sendo que quanto menor o índice menos desigual o país. Segundo esse indicador, o Brasil registrou, em 2011, um coeficiente de 0,50. A China, que registra o mais alto índice entre as economias destacadas, apresentou o índice de 0,47. Entre os países da América Latina, a Argentina teve 0,44 e o México, 0,48.

Essa desigualdade está expressa também na Pnad de 2011,[3] que revelou o índice das carências sociais dos brasileiros, levantando entre outros aspectos os índices do atraso educacional no Brasil, como se verifica abaixo:

Tabela 1. População brasileira de acordo com as carências sociais e os rendimentos em 2011 (em %)

| | Atraso educacional | Acesso à seguridade | Acesso aos serviços básicos | Rendimentos inferiores a 60% da mediana | Ao menos uma das características |
|---|---|---|---|---|---|
| 2011 | 31,2 | 21,3 | 32,2 | 29,8 | 58,4 |

Fonte: IBGE – Pnad 2012.

3 Trata-se dos dados da Pesquisa de Amostra de domicílios (Pnad), mais recentes disponibilizados pelo IBGE.

Essa tabela aponta os dados da inserção social relativos ao ano de 2011, por meio da avaliação do acesso aos serviços básicos, à seguridade e à educação, considerando também a vulnerabilidade social relativa aos rendimentos. E, em 2011, tínhamos um percentual de 58,4% da população excluída de ao menos um dos direitos sociais pesquisados pela Pnad. Como podemos observar os mais altos índices de exclusão se referem ao acesso aos serviços básicos, ou seja, ao saneamento e à energia elétrica, benefícios aos quais 32,2% da população não têm acesso. Em relação aos rendimentos, nota-se que 29,8% da população possuíam, em 2011, rendimentos abaixo de 60% da média do país, o que implica dizer que seus rendimentos mensais eram inferiores a 3/5 do salário mínimo (menos de R$ 327,00).

No que se refere ao âmbito educacional, objeto mais específico dessa discussão, os dados são reveladores. Nesse sentido, observamos um atraso educacional de 31,2%, sendo que essa análise da Pnad foi composta dos seguintes elementos: número de crianças entre 6 e 14 anos que não frequentavam a escola; jovens com 16 anos ou mais que não possuíam Ensino Fundamental completo ou com 15 anos ou mais analfabetos.

Os dados do Coeficiente de Gini, bem como aqueles sobre os índices de carência social da Pnad de 2011, assinalam a atualidade da expressão que define o Brasil como "um país rico de pobres". Ou seja, a posição de sétima economia mundial não tem sido equivalente à qualidade de vida para uma parcela significativa da população.

Cumpre aqui retomar o problema da necessidade de um investimento intenso em políticas sociais que se configurem de fato como universais. Faz-se necessário garantir uma redução drástica da desigualdade social que segue caracterizando a sociedade brasileira. Na educação, isso significa universalizar a Educação Básica e pelo menos dobrar o acesso à educação superior.

Nessa perspectiva, Lavinas (2004, p.23) afirma que as políticas sociais que podem ser definidas de fato como universais (aquelas que não apresentam focalizações internas) são praticamente inexistentes no Brasil, uma vez que a focalização interna das diferentes políticas sociais tem se configurado uma prática comum. Prática essa adotada "em nome da eficácia do gasto público".

Lavinas (ibid.) defende a adoção de políticas universais e afirma que a Europa segue com essa diretriz, apesar de toda a pressão atual em nome da focalização das políticas sociais. A autora aponta ainda para o fato de que as políticas redistributivas universais deveriam caminhar para garantir a redução da desigualdade social, por meio de uma renda básica universal, capaz de promover "efeitos substantivos na redução da desigualdade no país".

No Brasil, no âmbito das políticas públicas para a educação, verifica-se a retração daquelas políticas universais. O que se observa aqui é uma tendência que caminha no sentido da implementação de propostas focalizadas, as quais têm contribuído para uma precarização generalizada no atendimento à demanda das diferentes etapas da educação básica.

Essa tendência vem promovendo a manutenção de uma dicotomia ao longo da história da educação no Brasil. De um lado, temos o acesso substancial à educação de qualidade para os segmentos mais favorecidos economicamente. De outro lado, temos a possibilidade formal de acesso para as camadas populares, a qual, entretanto, desconsidera todos os empecilhos vinculados a sua condição social, que, na maioria das vezes, impedem a concretização do seu acesso real.

No processo de implementação das políticas focalizadas, temos um quadro no qual as atenções ou se voltam para o processo de alfabetização, ou visam à Educação Infantil, ou ainda

buscam atender ao segundo ciclo do Ensino Fundamental. Tal encaminhamento das políticas públicas conduz, inevitavelmente, a uma considerável perda do necessário investimento integral e sistemático nas diferentes etapas da educação básica.

O resultado dessa opção política se traduz na seguinte realidade: enquanto se cuida de uma etapa da formação, ou enquanto se investe em um determinado segmento, outras etapas ou segmentos são negligenciados. Tudo isso ocorre em nome de um pragmatismo cujos resultados consistem em um atendimento fragmentado e, ironicamente, ineficaz.

Nesse sentido, acreditamos que a promoção de políticas públicas para a educação básica precisa abarcar todo o conjunto/etapas dessa formação. Isso é necessário, sob pena de tornar os investimentos nesse setor improfícuos, o que contribui para um atraso ainda maior do nosso lento processo de redução das injustiças sociais.

Quando se busca a aferição dos dados relativos ao avanço nos índices de acesso real à educação, observamos a existência de um esforço constante por parte dos institutos oficiais de pesquisa em demonstrar os progressos alcançados. Não obstante, tais avanços, quando ocorrem, têm-se mostrado bastante tímidos, especialmente no que se refere aos dados apresentados nos últimos anos.

Conforme já tínhamos apontado inicialmente, nosso enfoque aqui tem como recorte o acesso real dos jovens, com idade entre 15 e 24 anos, à educação básica, mais especificamente à sua última etapa, qual seja o Ensino Médio. A esse respeito, os números não são muito animadores, sobretudo no que se refere ao impacto que as políticas públicas implementadas até o momento têm sido capazes de promover. Senão vejamos.

Tratemos primeiro do avanço ocorrido em relação às matrículas desse segmento etário. Cumpre lembrar que a legislação atual

prevê o ano de 2016 como data limite para a garantia da universalização do acesso à educação para a faixa etária entre 4 e 17 anos. Isso porque a Emenda Constitucional n.59, de 11 novembro de 2009, tornou obrigatória a educação para essa faixa etária.

Os últimos dados da Pnad (2012) demonstram que houve entre 2009 e 2011 uma redução na frequência escolar para a população com idade entre 15 e 17 anos. Isso ocorreu também para o segmento de quem tem entre 18 e 24 anos.

Tabela 2. Frequência de adolescentes e jovens aos estabelecimentos de ensino de acordo com a faixa etária (em %)

| | 2009 | 2011 |
|---|---|---|
| Adolescentes entre 15 e 17 anos | 86,2 | 83,7 |
| Jovens entre 18 e 24 anos | 31,3 | 28,9 |

Fonte: IBGE – Pnad: 2010 e 2012.

Os dados da tabela revelam uma redução superior a dois pontos percentuais na frequência escolar dos adolescentes e jovens no intervalo entre os anos de 2009 e 2011. Acreditamos que, entre outros, dois fatores influenciam sobremaneira esse quadro de abandono dos estudos por parte dos jovens e adolescentes, fenômeno denominado por Bourdieu (2009) de "autoeliminação".

Um dos fatores consiste na falta de perspectiva em relação à possibilidade real de acesso ao ensino superior, uma vez que apenas 14,05% dos jovens entre 18 e 24 anos o frequentam. Junte-se a isso o fato de que somente 51,8% dos adolescentes entre 15 e 17 anos frequentarem a etapa ideal de ensino para essa faixa etária, o Ensino Médio.

Nessa perspectiva, corroboramos as afirmações de Bourdieu (2009) acerca da percepção, por parte dos estudantes, das possibilidades concretas de sucesso escolar, as quais interferem de modo decisivo nas atitudes dos educandos em relação ao prosseguimento dos estudos. Para esse pesquisador:

> as disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classes mais desfavorecidas culturalmente à auto- eliminação, como, por exemplo, à depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou à resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social [...]. (Bourdieu, 2009, p.310)

Acreditamos que os baixos índices de jovens que concluem o Ensino Médio no Brasil têm como uma das explicações possíveis a "estimativa inconsciente" ou consciente das suas possibilidades concretas de obter sucesso, não somente acadêmico, mas social, por meio do esforço dedicado à escolarização. Nesse sentido, a percepção, por esses jovens, do expressivo contingente de pessoas que não concluem ou, por diversas razões, são impedidas de concluir a educação básica, promove de certo modo uma "naturalização" dessa situação – uma dinâmica que acaba se configurando como um círculo vicioso de percepção da exclusão/autoexclusão/manutenção da exclusão.

Um segundo fator que exerce forte influência sobre a frequência escolar dos adolescentes e jovens consiste na necessidade enfrentada por esse segmento etário de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Tal necessidade decorre principalmente em função dos baixos rendimentos familiares.

No Brasil, em 2011, segundo fontes da Pnad, aproximadamente 50% dos jovens entre 16 e 24 anos estão inseridos no mercado de trabalho. Se considerarmos a faixa entre 16 e 17 anos, o percentual é de 28,6%, o que é considerado bastante expressivo se ponderamos que essa faixa etária, mesmo em condições ideais, ainda não teria concluído a educação básica. Para nos determos um pouco mais nessa questão, vejamos os seguintes dados:

Tabela 3. Situação da população de 16 a 24 anos em 2011 (em %)

| | **Apenas estudam** | **Apenas trabalham** | **Trabalham e estudam** | **Não trabalham, nem estudam** |
|---|---|---|---|---|
| Jovens de 16 a 24 anos | 30,9 | 34,6 | 15,5 | 19,1 |
| Adolescentes de 16 a 17 anos | 59,5 | 8,6 | 20 | 11,9 |
| Jovens de 18 a 24 anos | 14,4 | 47,8 | 14,5 | 23,3 |

Fonte: IBGE-Pnad 2012.

Como mostra a tabela, em 2011, 34,6% dos jovens de 16 a 24 anos apenas trabalhavam, um percentual que, de acordo com a própria Pnad, aumentou na última década, pois em 2001 a taxa era de 32% – um acréscimo de 2,6 pontos percentuais.

No que se refere aos adolescentes entre 16 e 17 anos, o percentual daqueles que trabalham e não estudam é bem menor, de 8,6%. Contudo, se acrescentarmos os 11,9% que compõem o contingente de adolescentes identificados como "geração nem, nem", ou seja, que não estão inseridos no mercado de trabalho e não frequentam a escola, teremos então um índice de 20,5% excluídos da educação básica. Esse é um percentual significativo se considerarmos a emenda constitucional n.59, comentada nas linhas acima.

No entanto, se nos detivermos nos dados referentes aos jovens de 18 a 24 anos, 47,8% trabalham e somente 54,2% (Pnad, 2012) deles 11 anos de estudos ou mais – ou seja, 45,8% não concluíram a educação básica. Além disso, a pesquisa aponta que apenas 28,9% nessa faixa etária eram estudantes. Cumpre, assim, ressaltar que nossa preocupação está justamente nesse estrangulamento que se verifica no acesso ao Ensino Médio, o qual tem início entre os 15 e 17 anos, alcançando seu ápice entre os jovens dessa faixa etária.

Insistimos sobre o fato de que a presença dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho, em regra, tem vínculo estreito

com as condições sociais de suas famílias. É claro que há exceções, como o caso de jovens que buscam o primeiro emprego para satisfazer "caprichos" pessoais de bens de consumo supérfluos que suas famílias não podem ou não querem lhes oferecer. Mas, de um modo geral, esse ingresso não se configura em "uma escolha, mas em uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil" (Frigotto, 2004, p.181). Nesse sentido, como defende Pochmann (2000, p.31), a inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro é caracterizada por uma trajetória marginal. Nas palavras desse pesquisador:

> A colocação do jovem no mercado de trabalho no Brasil não deixa de expressar direta ou indiretamente as condições prévias da vida familiar, quanto à raça, à origem geográfica e à base socioeconômica. [...] O funcionamento do mercado de trabalho é desfavorável ao jovem. Diante da constante presença de um excedente de mão de obra no mercado, o jovem encontra as piores condições de competição em relação aos adultos, tendo de assumir funções, na maioria das vezes, de qualidade inferior na estrutura das empresas.

Pochmann (2000, p.9) destaca ainda a importância do primeiro emprego na constituição da história profissional dos indivíduos. O autor considera que "o ingresso precário e antecipado do jovem no mundo do trabalho pode marcar desfavoravelmente o seu desempenho profissional".

Nessa perspectiva, esse texto se preocupa com a condição de inserção dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho, a qual, por sua precariedade, dificulta o prosseguimento dos estudos. Cumpre apontar aqui que 72,7%, dos trabalhadores de 16 a 24 anos exerciam uma jornada de 40 horas ou mais de trabalho por semana. É importante destacar ainda que 43% deles possuíam um rendimento inferior a um salário mínimo.

Temos então a composição de outro círculo vicioso, na medida em que uma jornada de trabalho extensa é fator desfavorável à conciliação entre estudo e emprego (Pochmann, 2000; Castro, 2009; e Frigotto, 2004). O resultado desse quadro é a restrição das possibilidades de avanço escolar para esses jovens e, para além dessa constatação, observamos que o abandono dos estudos reduz as probabilidades de conquista de uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Diante do exposto até aqui, acerca da persistência dos baixos índices de jovens de até 24 anos que apresentam Ensino Médio completo, ou seja, o fato de ainda hoje somente metade deles ter concluído a formação educacional básica, bem como do inexpressivo avanço do acesso de adolescentes e jovens a essa etapa de ensino, insistimos na necessidade de reorientação das políticas públicas para a educação básica.

Faz-se necessário que essas políticas sejam pensadas para além da oferta de vagas. Ou seja, a elaboração dessas políticas deve propor ações que reduzam as expectativas negativas de acesso real ao Ensino Médio.

Cumpre aqui insistir, mais uma vez, para a significativa influência exercida pelas questões socioeconômicas e culturais sobre as possibilidades de acesso real dos adolescentes e jovens ao Ensino Médio. Nessa perspectiva, as propostas políticas para Ensino Médio precisam ter entre suas preocupações o fato de "o desejo razoável de ascensão através da escola não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas" (Bourdieu, 2008a, p.48). Precisam ainda compreender que as classes populares, "embora ignorando completamente as estatísticas" – as quais, em nosso país, demonstram que nos segmentos menos favorecidos da população somente 36,8% dos adolescentes de 15 a 17 anos frequentam o Ensino Médio (Pnad, 2012) –, "regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica

dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria" (ibid., p.48-49).

Finalmente, faz-se necessário destacar que, ao permanecer ignorando questões cruciais como essas na elaboração e implementação das políticas públicas para a educação, políticos e gestores seguem contribuindo para a perpetuação de "uma democracia pela metade", a qual foi explicitada por José Murilo de Carvalho (2006), em seu livro *Cidadania no Brasil*, mencionado anteriormente.

## Referências bibliográficas

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

______. *Escritos de educação*. 10.ed. Petropólis: Vozes, 2008a.

______. *A distinção:* crítica social do julgamento. São Paulo; Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2008b.

______. *A economia das trocas simbólicas*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional n.59. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 2 mar. 2013.

______. IBGE/PNAD. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.

______. IBGE/PNAD. *Síntese de indicadores sociais*: uma análise das condições de vida da população brasileira. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2013.

BRUNO, L. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil:* o longo caminho. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social:* uma crônica do salário. 4.ed. Petrópolis: Vozes. 1998.

COSTA, J. F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade*: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.75-88.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e Sociedade:* trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004. p.180-216.

HENRIQUES, R. (Org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil.* Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

LAVINAS, L. *Excepcionalidade e paradoxo*: renda básica versus programas de transferência direta de renda no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

______; GARSON, S. Gasto social no Brasil: transparência, sim, parti-pris, não! *Econômica,* Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.145-162, 2003.

POCHMANN, M. *A batalha pelo primeiro emprego*: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil. 2000.

# Trajetórias escolares de laureados nas políticas afirmativas: o caso de estudantes do curso de Pedagogia da Unesp

Luci Regina Muzzeti[1]
Darbi Masson Suficier[2]
William Alexandre Manzan[3]

O presente texto analisa as trajetórias sociais de alunos e alunas que ingressaram no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras (FCL/Ar) da Unesp (câmpus de Araraquara) por meio de políticas de acesso, com o objetivo de examinar seus percursos escolares. Assim, pretende-se apresentar as dificuldades e os enfrentamentos que eles vivenciam no campo universitário e que tendem a prejudicar sua longevidade escolar e sua manutenção no ensino superior. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o referencial teórico elaborado por Pierre Bourdieu e sua equipe que possibilita a identificação dos fatores de êxito e

1 Doutora em Educação pela Ufscar e professora do Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: lucirm@fclar.unesp.br.

2 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: darbimassonsuficier@hotmail.com.

3 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail:* wmanzan@gmail.com.

fracasso no interior da universidade dos agentes provenientes das camadas populares. Utilizando-se dos depoimentos dos estudantes do curso de Pedagogia da FCL/Ar, apresentar-se-á uma análise de um conjunto de práticas, estratégias e comportamentos desses estudantes em relação ao universo escolar.

O objetivo é contribuir com o desvelamento dos mecanismos objetivos que influenciam a trajetória escolar desses universitários, fornecendo subsídios que possam ser utilizados pelas universidades públicas para organizar políticas que auxiliem esses agentes a se manterem no espaço universitário. Tais políticas só serão possíveis por meio de esforços investigativos semelhantes aos desta pesquisa, pois estes visam, em última instância, corroborar com o entendimento dos meandros das dificuldades, dos insucessos e dos fracassos escolares apurados nos relatos desses agentes.

## Longevidade escolar: a luta pela ascensão social

Essa pesquisa se fundamenta no estudo dos fatores que influenciam fortemente a trajetória escolar dos diferentes agentes investigados e também os condicionantes e condicionamentos que interferem nas diferentes expectativas, perspectivas e comportamentos das respectivas famílias em relação ao sistema de ensino. Como efeito, procura-se analisar a influência e os reflexos desses aspectos na trajetória escolar dos filhos.

Sabe-se que a propensão que uma família tem de investir na escolarização de seus filhos e filhas depende, entre outros fatores, do peso relativo do capital cultural no conjunto do patrimônio e do *ethos* adquiridos pela mesma. Define-se *ethos* como o futuro escolar apreendido como possível para os filhos e as filhas, ou seja, as probabilidades de êxito escolar objetivamente determinadas que diferem segundo as condições de existência das

frações de classe de cada grupo de agentes. Estes, por sua vez, as interiorizam e as manifestam subjetivamente na forma de desejos, perspectivas, duração da escolaridade, escolhas profissionais e atitudes em relação à escola (Bourdieu, 1989).

Bourdieu (1989) afirma que cada família transmite à sua descendência uma herança cultural, que, puramente social, é constituída pelo capital cultural e pelo *ethos*. Se, por um lado, o *ethos* – resultado do processo de apropriação das probabilidades de êxito escolar – define a relação dos agentes sociais com o capital cultural e com a escola, por outro, o capital cultural influencia diretamente os seus êxitos escolares.

Nas palavras de Bourdieu (1998, p.74-75), o capital cultural incorporado é resultado de um:

> trabalho de aquisição [...] um trabalho do sujeito sobre si mesmo (fala-se em cultivar-se). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da "pessoa", um *habitus*. Aquele que o possui "jogou" com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo.

O capital cultural no estado objetivado se apresenta na forma de computadores, escritos, obras de arte, podendo ser comprado, trocado, vendido em sua materialidade, pois pressupõe capital econômico, mas que para se ter uma apropriação simbólica é necessário capital cultural incorporado. Em outras palavras, o capital cultural objetivado na forma de livros, quadros, obras de arte pode ser apropriado radicalmente por qualquer agente desde que tenha capital econômico, mas para apropriá-lo simbolicamente apenas a posse do capital econômico não é o suficiente; é necessário e imprescindível ao agente deter capital cultural incorporado, que se traduz na posse de signos necessários para de/codificá-lo e também para gozar da satisfação simbólica de sua fruição.

O capital cultural no estado institucionalizado se apresenta na forma do diploma e, por sua vez, o diploma não se separa do agente singular que o possui, é o ser tomado corpo, ou seja, morre com seu portador. As instituições escolares têm a função de conferir ao capital cultural incorporado num organismo individual, um reconhecimento institucional, ou seja, a certificação escolar – o diploma. Essa herança cultural (capital cultural e *ethos*), herdada diretamente do meio familiar, pode ser entendida como um conjunto de saberes, conhecimentos, posturas, disposições, informações, códigos linguísticos, que diferem segundo a origem social e cultural dos grupos de agentes. As desigualdades do rendimento dos agentes em relação ao sistema de ensino, em sua concepção, residem no fato de que a escola exige, consciente ou inconscientemente, para se obter uma trajetória escolar sem fracassos e interrupções, de todos os agentes, uma familiarização subjetiva principalmente com a cultura e com a linguagem. Em suma, exige que os agentes possuam, previamente, os códigos necessários para a apreensão da cultura dominante que ela transmite. Assim, requer que os agentes mantenham com a cultura e com a linguagem uma relação de proximidade natural, familiar, privilegiando, assim, a relação com o saber muito mais do que o saber em si mesmo. Tal relação de intimidade com a cultura e com a linguagem, a proeza verbal e a competência cultural, estará diretamente relacionada com o seu modo de aprendizagem.

Na concepção de Bourdieu, essa familiarização com a cultura e com a linguagem só pode ser apropriada pelos agentes no interior de seu ambiente familiar, através da aprendizagem imperceptível proporcionada pelas famílias que tenham por cultura essa cultura da classe dominante. Ele acrescenta ainda que, como essa familiaridade com a cultura é proporcionada pela aprendizagem imperceptível no interior do contexto familiar, sem qualquer esforço metódico, isto é, ela não é percebida como tal pelos agentes, esses conhecimentos, em consequência, são

atribuídos ao dom, à vocação e às aptidões inatas. Em sua visão, as classes/frações de classe dominantes têm o poder de impor à escola os critérios de avaliação condizentes com suas normas educativas e com seus produtos culturais (Bordieu, 1974, p.308).

Assim, a escola, por meio de seu veredicto (juízos, sanções, repreensões, advertências, conselhos etc.), valoriza implicitamente essa cultura dominante (proeza verbal, relação de intimidade com o saber) e a exige dos diferentes agentes, que receberam heranças culturais diferentes. Quanto mais essa herança recebida do meio familiar se afasta da cultura dominante, menos "valor" ela recebe diante da escola.

Em suas palavras, a escola:

> uma instância oficialmente incumbida de assegurar a transmissão dos instrumentos de apropriação da cultura dominante, que não se julga obrigada a transmitir metodicamente os instrumentos indispensáveis ao bom êxito de sua tarefa de transmissão, está destinada a transformar-se em monopólio das classes sociais capazes de transmitir por seus próprios meios, quer dizer, mediante a ação da educação contínua e difusa e implícita que se exerce nas famílias cultivadas [...], os instrumentos necessários para assegurar a essas classes o monopólio dos instrumentos de apropriação da cultura dominante e, por essa via, o monopólio desta cultura. (Bourdieu, 1974, p.307)

Segue o autor:

> A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque

> constituem a "cultura" [...] dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais "escolares". (Bourdieu, 1989, p.11)

Ressalta, ainda, que o capital de informações (1989; 1974) sobre o funcionamento do sistema de ensino, sobre as universidades, sobre as profissões de maior prestígio social e as indicações que levam até elas constitui uma das partes mais importantes e rentáveis que integram o capital cultural, da qual as frações da classe cultivada se servem.

A falta desse capital de informações na antecipação de benefícios pode se manifestar de várias formas na trajetória dos diferentes agentes. Uma delas pode se dar pela detenção/apropriação de um capital cultural ilegítimo, confuso, sem esclarecimentos efetivos e profícuos sobre o universo escolar nos benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante. Assim, dependendo de sua raridade, os investimentos em tempo, em capital cultural e em capital econômico podem ser muito menos rentáveis e distintivos do que se previa no momento em que eles foram mobilizados e realizados, e, portanto, jamais superados.

Como se sabe, o investimento escolar só tem sentido se houver um mínimo de convertibilidade objetivamente garantida desse investimento em capital econômico, em prestígio e em distinção. Para Bourdieu (1990, p.82):

> o *habitus* como sentido de jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza [...]. O *habitus*, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as

exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se aqueles e somente aqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso de necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las.

O autor observa que a sociedade é composta de regularidades que diferem em cada fração de classe. Bourdieu utiliza a noção de jogo para demonstrar que os agentes pertencentes ao mesmo grupo social participam de situações regradas, uma situação em que, sem ser produto de uma regra, obedecem a certas regularidades.

A reflexão de Bourdieu parte da questão de como as condutas, os comportamentos, as escolhas dos agentes de um grupo social podem ser regrados sem ser o produto da obediência a regras.

> O jogo social é regrado, ele é lugar de regularidades. Nele as coisas se passam de modo regular, os herdeiros ricos se casam com caçulas ricas. Isso não quer dizer que seja regra, para os herdeiros ricos, desposar caçulas ricas. (Bourdieu, 1990, p.83)

O princípio da regulação e das regularidades das condutas sociais está no *habitus*, "essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras" (Bourdieu, 1990, p. 84).

Para se obter, ou melhor, se apropriar dessa familiaridade com a cultura e com a linguagem através de aprendizagem insensível, imperceptível, oferecida muitas vezes inconscientemente pela família, é necessário que no contexto familiar ocorram práticas culturais. Ou seja, que a família possua disposições e inclinações a consumir os bens culturais considerados legítimos e que, consequentemente, incite os seus descendentes a essas práticas. Como indica Bourdieu (1974, p.297), os bens culturais considerados legítimos são "os bens simbólicos que uma formação

social seleciona como dignos de serem possuídos e desejados" e que são representados pela leitura, frequência a teatros, museus, cinemas etc.

Em sua perspectiva, Bourdieu observa que existe uma íntima relação entre o nível de instrução da família e a disposição em consumir os bens simbólicos, pois para consumir um bem simbólico (leitura, música etc.) é necessário que o agente ou o grupo de agentes possuam os instrumentos de apropriação, ou seja, possuam os códigos necessários para decifrá-los. Além disso, ele salienta que, no caso da frequência a concertos e cinemas, a família deve possuir também capital econômico suficiente para sua fruição. Ressalta, ainda, que o nível de instrução da família condiciona também a atenção dedicada a essas práticas culturais, como a discussão e a idade em que sua prole começa a consumir tais bens simbólicos.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que as trajetórias desses agentes (êxitos, fracassos, escolha de estabelecimento de ensino, escolha profissional) estão ligadas, por um lado, ao capital cultural herdado da família e, por outro, ao *ethos*, entre outras coisas, à inclinação que a família mostra em investir nos estudos de seus filhos e filhas. Essa herança cultural, segundo Bourdieu, provém do *habitus*, um de seus conceitos principais que, em sua visão, pressupõe um aprendizado passado que está no princípio da estruturação de todo aprendizado posterior e que pode ser definido como:

> sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência às regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas,

> sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu, 1983, p.60-1)

Ainda de acordo com Bourdieu, as condições materiais de existência próprias de um tipo particular de meio, ou seja, próprias de um determinado grupo social ou fração de classe e sua objetivação no contexto familiar, constituem uma mediação fundamental na produção das estruturas do *habitus*. Em sua concepção, o *habitus*, sistema de disposições duráveis, é apropriado através do processo de socialização experimentado pelos agentes, primeiramente no interior da família, que funcionará como "estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes". Ou seja, o *habitus* adquirido nas primeiras experiências vivenciadas no contexto familiar, "*habitus* primário", constituir-se-á como esquemas de percepção e de apreensão de toda experiência posterior, como, por exemplo, na atitude da família frente à escola.

Em suas palavras:

> o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e, em particular, da recepção e da assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e, assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (Bourdieu, 1983, p.80)

Em sua concepção, a identidade das condições materiais de existência que caracterizam um determinado grupo ou fração de classe tende a produzir sistemas de disposições semelhantes, pelo menos parcialmente, em todos os agentes que comparti-

lham dessas mesmas estruturas objetivas, resultando na relativa homogeneidade do *habitus*. Em outros termos, os agentes de uma mesma fração de classe submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, em condições objetivas idênticas, passam, segundo Bourdieu, por um processo de homogeneização do *habitus*, distinguindo-se, a partir daí, dos agentes pertencentes aos demais grupos sociais. Tal homogeneidade relativa do *habitus* está no princípio da harmonização objetiva das práticas de todos os membros pertencentes a um mesmo grupo social, conferindo-lhes uma regularidade e uma objetividade, ajustando suas ações, independentemente do apelo a normas ou regras explícitas estabelecidas pelo grupo social ou fração de classe, uma vez que as ações e as práticas dos agentes têm por princípio unificador o *habitus*.

Como explica Bourdieu (1983, p.73): "O *habitus* é a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significante de um agente singular sejam, no entanto, 'sensatas', 'razoáveis', e objetivamente orquestradas". Entendem-se por *habitus* os sistemas de disposições duráveis, "duravelmente" inculcados e produzidos pela mediação das estruturas objetivas semelhantes, das quais participam todos os membros pertencentes a um mesmo meio social. No dizer de Bourdieu (1983, p.68): "A harmonização objetiva do *habitus* de grupo ou de classe é o que faz que as práticas possam ser objetivamente afinadas na ausência de qualquer interação direta e, *a fortiori*, de qualquer concertação explícita". E ainda:

> Enquanto ignorarmos o verdadeiro princípio dessa orquestração sem maestro que confere regularidade, unidade e sistematicidade às práticas de um grupo ou de uma classe, e isto na ausência de qualquer organização espontânea ou imposta dos projetos individuais, nos condenamos ao artificialismo ingênuo que não reconhece

> outro princípio unificador da ação ordinária ou extraordinária de um grupo ou de uma classe a não ser o da concertação consciente e meditado do complô. (Bourdieu, 1983, p.67)

Como afirma Bourdieu, a prática é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* entendido como:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como um matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (Bourdieu, 1983, p.65)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o passado do agente persiste no momento atual. O *habitus* depositado em cada agente, no interior das relações familiares, funciona como transferências analógicas de esquemas, matriz de percepções e de apreensões que estão na origem e antecedem a prática do agente quando este se confronta com uma determinada situação, assegurando, dessa forma, a presença das experiências passadas e reestruturando-as na situação presente.

Na concepção de Bourdieu, o *habitus* é um sistema de disposições "duravelmente armado de improvisações regradas", ou seja, o *habitus*, entendido como "transferências analógicas de esquemas", permite ao agente comportar-se de maneiras muito diferentes perante uma nova experiência, mas tal comportamento não se constituirá como um imprevisto ou uma novidade, pois sempre terá como princípio o *habitus* adquirido nas experiências passadas e nele se apoiará. Portanto, seu comportamento será, enquanto tendência, reconhecível e previsível por todos os agen-

tes que adquiriram o *habitus* sob as mesmas condições materiais de existência.

Bourdieu observa ainda que, para analisar o *habitus* de um agente singular, toma-se necessário reportá-lo ao *habitus* de sua fração de classe, pois, para ele, o *habitus*, como se viu, se organiza a partir da situação originária de classe, portanto, se apresenta como coletivo e individual. É coletivo porque todos os membros de um mesmo grupo partilham das mesmas condições materiais de existência, portanto, são suportes de *habitus* semelhantes. É individual, uma vez que o processo de formação do *habitus* pressupõe a apropriação inconsciente da objetividade pelo agente singular. Diante disso, ele afirma que o *habitus* de um agente singular é uma especificação do *habitus* de seu grupo social ou fração de classe e o estilo pessoal se apresenta como um desvio, regulado e codificado, em relação ao estilo próprio da fração de classe à qual pertence.

Do que foi exposto até aqui, pode-se afirmar que o *habitus* "sistema de disposições" adquirido num determinado meio familiar, sob determinadas condições objetivas, tem como seu produto não só o capital cultural da família, mas também as suas ações e práticas comumente organizadas, consciente ou inconscientemente, para funcionar como estratégias de reprodução. Tais estratégias visam, em última instância, manter ou melhorar a posição de um determinado grupo social na estrutura de classes e, tendo como princípio unificador, o *habitus*, são objetivamente harmonizadas para atender a esse fim.

Bourdieu observa ainda que, para entender as estratégias de reprodução, devem-se considerar principalmente as que dificilmente são percebidas como tais, como, por exemplo, as estratégias que regem os investimentos educativos e as taxas de fecundidade. Segundo Bourdieu et al. (1979), as estratégias de reprodução podem ser classificadas em: estratégias de fecundidade que visam, em última instância, diminuir os pretendentes

ao patrimônio da família, limitando o número de descendentes ou recorrendo a técnicas indiretas, como o casamento em idade avançada, o celibato, ou até mesmo o encaminhamento dos filhos ou das filhas ao sacerdócio. Estratégias sucessórias, fundadas principalmente no costume e no direito, têm por objetivo transmitir o patrimônio da família para seus descendentes com o mínimo de desperdício, incluem desde a compra de quadros até os mais variados bens. Estratégias culturais, nas quais as estratégias escolares utilizadas são um caso particular, consciente ou inconscientemente orientadas para a reprodução do grupo, englobam a transmissão precoce do capital cultural pela família, o investimento escolar, as atividades extraescolares (professores particulares etc.), o apelo a estabelecimentos escolares particulares. Estratégias profiláticas, por sua vez, estão orientadas diretamente para manter a saúde dos agentes pertencentes ao grupo; já estratégias econômicas incluem as operações de crédito, a poupança e os investimentos econômicos em geral e visam, primordialmente, reproduzir ou aumentar o patrimônio econômico do grupo. Estratégias de investimento social objetivam garantir ao grupo relações sociais duráveis, mobilizáveis e úteis, funcionando como ponto de apoio entre os agentes e abarcam, entre outras coisas, o sentimento de respeito entre eles. Estratégias matrimoniais, consciente ou inconscientemente orientadas para assegurar a reprodução biológica do grupo, sem ameaçar sua posição social na estrutura de classes, por meio do casamento com outros grupos equivalentes no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e culturais. As estratégias ideológicas, por fim, visam naturalizar os privilégios, ou seja, transformar as diferenças sociais em diferenças naturais, legitimando a dominação (Muzzeti, 1997).

Bourdieu salienta a íntima relação e a interdependência entre as estratégias, como, por exemplo, entre as estratégias de fecundidade e as estratégias culturais. Para ele, a ambição e as chances

de prosseguir os estudos estão intimamente relacionadas com a restrição da fecundidade, pois o número excessivo de filhos e filhas limita as chances do prosseguimento dos estudos pelos gastos que uma descendência numerosa acarreta.

Em sua visão, tais estratégias de reprodução, produzidas por um *habitus*, têm por objetivo, consciente ou inconscientemente, a manutenção ou ascensão de um determinado grupo de agentes na estrutura de classes, situado historicamente numa sociedade, onde esse *habitus* gerador do capital cultural gera também práticas que comumente funcionam como estratégias, que, dependendo do valor relativo do capital cultural na totalidade do patrimônio desse determinado grupo de agentes, condiciona o maior ou o menor investimento em relação à escola e à universidade.

Neste ponto, toma-se necessário explicitar a importância do valor relativo do capital cultural de uma determinada família, inserida numa determinada fração de classe e sua importância na estrutura e no volume do seu patrimônio.

Como afirma Bourdieu (1974, p. 37):

> [...] a propensão de investir em trabalho e em zelo escolares não depende exclusivamente do volume de capital cultural possuído, mas também do grau ao qual a reprodução dessa classe de agentes depende – no passado como no futuro – do capital escolar como forma socialmente certificada e garantia do capital cultural. O "interesse" que um agente ou uma classe de agentes aplica aos "estudos" depende do seu êxito escolar e do grau ao qual o êxito escolar é, no seu caso particular, condição necessária e suficiente do êxito social.

Bourdieu (1974) cita como exemplo os jovens das camadas populares e médias, que aderem prontamente aos valores da escola, pois dela tudo esperam e dela dependem, compensando a

privação de capital cultural pela fervorosa vontade de aquisição da cultura.

## Trajetórias escolares: um estudo de caso

A Unesp distribui, todos os anos, através do Programa para a Inclusão dos Melhores Alunos da Escola Pública (convênio firmado pela universidade com a Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp – e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo), isenções sobre a taxa de inscrição em seu vestibular aos melhores alunos e alunas do último ano do Ensino Médio das escolas públicas do estado de São Paulo. A escolha do curso superior pelo contemplado deve estar restrita aos cursos de licenciatura (Suficier, 2013). A Unesp possui também, em diversos câmpus, cursinhos pré-vestibulares populares vinculados à universidade como Projeto de Extensão Universitária, ou seja, seus professores são estudantes da própria universidade que recebem uma bolsa do projeto. A taxa de isenção para o vestibular da Unesp é concedida a todos os alunos e alunas de seus cursinhos populares.

### Caso 1: A isenção da taxa de inscrição para o vestibular[4]

Cecília tem 22 anos, é aluna do quarto ano de Pedagogia (diurno) e nasceu na cidade de São Paulo. Seus pais são separados e em sua casa residem sua mãe e duas irmãs. A mãe de Cecília é dona de casa; seu pai é mecânico e contribui com o pagamento de uma pensão alimentícia. Sobre sua situação econômica, ela diz: "Sim. Digo mais, assim, pelo meu pai e pela minha irmã mais velha que trabalha. Meu pai já trabalha faz muitos anos

4 Os dados foram coletados no segundo semestre de 2011. Os entrevistados foram identificados com nomes fictícios.

nessa empresa. Já é aposentado, mas continua trabalhando". Os avôs maternos de Cecília eram de uma pequena cidade do interior do Estado de Minas Gerais e não frequentaram a escola. Ela diz não saber se os avós paternos receberam instrução formal (o avô teria frequentado a escola) e relata apenas que eram provenientes de outra pequena cidade do interior mineiro. O pai de Cecília possui o Ensino Fundamental completo, enquanto a mãe frequentou a escola apenas quatro anos. Cecília relata que tomou conhecimento da existência da Unesp após ser contemplada com a isenção da taxa de vestibular recebida no último ano do Ensino Médio e que a escolha do curso de Pedagogia esteve condicionada às opções disponíveis entre os cursos de licenciatura na época. Em suas palavras:

> Lembro que... Eu já pesquisava desde o segundo ano a profissão que escolher. Aí eu fazia uns testes vocacionais pela internet, sempre dava Pedagogia, na área de humanas, Pedagogia, Ciências Sociais, História e Serviço Social. Eu fiquei entre História e Pedagogia, mas no terceiro ano a professora de português estava enchendo minha cabeça que eu tinha que prestar Letras, porque eu era boa em português, que eu tinha que prestar Letras. Aí eu falei pra ela que eu não queria prestar Letras. [...] E aí na hora de escolher o curso só podia ser curso de licenciatura a isenção, não podia ser outro curso, só licenciatura. Aí eu fiquei em dúvida entre História, Letras, Pedagogia e Artes Plásticas, porque era em São Paulo e eu gostava também. Aí eu fui eliminando, Artes Plásticas que tinha prova de habilidade, tinha escultura e eu não sabia fazer, e Letras eu não ia querer mesmo, e História era em Franca. E aí por ser em Araraquara também, por ser um curso também da minha opção, eu não tinha assim uma primeira, segunda, terceira opção, porque foi muito rápido, nem deu tempo de pensar, assim como... O que eu ia fazer, eu nem ia prestar vestibular, então consegui isenção e... Porque meus planos eram terminar o terceiro ano e não prestar

> vestibular e fazer um cursinho no outro ano. Porque eu trabalhei no Ensino Médio e juntei dinheiro pra pagar o cursinho. Então, tudo que eu trabalhei eu juntei e era para pagar o cursinho no outro ano, mas aí eu passei... Escolhi Pedagogia.

A entrevistada teve acesso às informações sobre a taxa de isenção do vestibular da Unesp através de uma irmã mais velha, que a influenciou na escolha do curso superior e do câmpus universitário. Neste caso, a estudante ingressou no ensino superior logo após o término do Ensino Médio. Em seu relato, constata-se a baixa divulgação de informações sobre os vestibulares, as universidades e as opções de cursos superiores ofertados durante este período de ensino.

**Caso 2: O cursinho popular**

Claudia tem 32 anos e é aluna do quarto ano do curso de Pedagogia (período noturno). Nasceu em uma cidade de médio porte do interior paulista. Sua mãe é oriunda do Nordeste e o pai, do interior paulista. Segundo Claudia, seus avôs maternos moraram em diversos estados até se estabelecerem no interior do Paraná – região em que também se fixaram seus avôs paternos, após residirem em várias cidades do interior paulista. Os pais de Claudia se casaram no Paraná, onde tiveram seus dois filhos mais velhos, enquanto Claudia e sua irmã mais nova nasceram no estado de São Paulo. Os avôs maternos e paternos de Claudia residiam e trabalhavam na zona rural. Claudia relata que, dentre seus avós, apenas seu avô paterno sabia ler e escrever, mas nenhum deles frequentou a escola. Claudia reside com o pai e a mãe e possui três irmãos, todos casados e vivendo na mesma cidade. O irmão mais velho possui diploma de ensino superior, mas exerce a profissão obtida em uma formação técnica anterior ao ingresso na faculdade. Seus outros irmãos também possuem nível técnico. Seu pai é comerciante e estudou até a segunda

(ou terceira) série do Ensino Fundamental e exerceu, durante a maior parte de sua vida profissional, a profissão de pedreiro. A mãe de Claudia é dona de casa e estudou até a segunda série do Ensino Fundamental. Claudia ingressou no mercado de trabalho aos 16 anos como balconista em um comércio do bairro. Ela relata que a casa em que residem desde seu nascimento pertence a um dos avôs. A renda da família de Claudia é composta do seu salário e da renda do comércio do pai. Em sua casa, Claudia teve contato com jornais e revistas através de seu irmão mais velho. Após quase dez anos do término do Ensino Médio, Beatriz diz ter sido motivada a prosseguir em seus estudos por ter conquistado de uma vaga em um curso pré-vestibular popular. Em sua primeira tentativa, não foi aprovada no vestibular, o que quase a fez desistir. Novamente, como aluna do cursinho popular, conseguiu ingressar no curso de Pedagogia em sua segunda tentativa. Diz ela:

> É, eu fiz um ano, prestei e não passei. Aí eu ia desistir, chorei muito, falei não, não é justo, eu trabalho o dia inteiro, estudo de sábado e domingo, eu ia para o banheiro eu levava apostila, eu não assistia à televisão, eu não saía de casa, só estudava, estudava, estudava, estudava. Falei: "não é possível isso, não foi suficiente ainda". Ficava pensando que não tinha sido suficiente. E quando eu fiquei na lista de espera, eu falei assim, aí o pessoal fala que roda, vamos torcer que vai chamar. Chamaram até o que estava na minha frente, aí eu fiquei decepcionada porque eu passei [sua colocação], fiquei em [sua colocação] na lista de espera, chamaram até o [uma posição a sua frente]. Aí eu fiquei muito, muito assim decepcionada, falei não, eu estudei demais, não é justo que quem tem dinheiro está lá, ficou o dia inteiro estudando, e eu não, né, não tive oportunidade, tal. E aí eu falei para o meu irmão que eu ia desistir. Ele falou assim: "Você vai desistir agora? Se você ficou em [sua colocação] na lista de espera é que você tem condições, se você estudar mais um ano,

você vai estar dentro da lista. Não pode desistir agora. Você jogou um ano fora então. Um ano da sua vida você jogou fora então".

## Considerações finais

Partindo da análise das trajetórias individuais dos agentes, verificou-se o desconhecimento e a distância social que há entre os alunos provenientes das camadas populares e a universidade pública. Bourdieu et al. (1979, p.47) considera que "os membros das classes populares e médias tomam a realidade pelos seus desejos", o que certamente implicada a aquiescência dos agentes com o destino social da classe, destino este marcado pela "impossibilidade de desejar o impossível", a saber que, ao dizer "isso não é para nós", seria, para o autor, admitir muito mais que "não temos meios para isso". Essa adesão voluntária e dissimuladamente natural, motivada por um *habitus* em estado coletivo da classe, contribui para os efeitos da estratificação social. Assim, tudo concorre para conclamar aqueles que "não têm futuro" a terem expectativas "razoáveis", diga-se, "realistas", ou ainda frequentemente a "renunciarem à esperança" (1979).

É importante ressaltar que se mostrou indispensável à análise do capital cultural, capital social e do capital econômico das famílias dos universitários que foram entrevistados e o grau de importância que o capital cultural ocupa no conjunto desse patrimônio, com o objetivo de entender até que ponto o investimento na escolarização desses universitários e a possível realização dos cursos superiores na Faculdade de Ciências e Letras representam a manutenção ou a ascensão social dessas famílias, ou seja, até que ponto seus êxitos sociais estão subordinados a seus êxitos escolares. Simultaneamente a isso, também se demonstrou relevante investigar até que ponto a estratégia utilizada pela Unesp (isenção da taxa de inscrição ao vestibular) realmente ajudou ou

"assegurou" a esses alunos a longevidade escolar, observando as principais especificidades de seus itinerários escolares. Com efeito, procurou-se identificar as principais dificuldades vividas por esses estudantes em relação ao capital cultural deles. Dificuldades regularmente materializadas em dificuldade de aprendizagens e acidentes no percurso escolar, seja em relação à ausência relativa de capital econômico, por sua vez, regularmente concretizada em dificuldades econômicas e, daí identificar as estratégias utilizadas e a regularidade e eficácia de tais estratégias.

Por fim, como já exposto, este estudo pretende contribuir para que sejam colocadas em ação políticas que facilitem, de alguma maneira, a longevidade escolar desses alunos.

## Referências bibliográficas


BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. MICELI, J. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.

______. *Sociologia*. ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais.)

______. *La Noblesse d'Etat: grandes écoles et l'esprit de corpus*. Paris: Minuit, 1989.

______. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

______. (Org.). *A miséria do mundo*. Trad. Mateus S. Soares de Azevedo, Jaime A Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira e Jairo Veloso Vargas. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

______. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

______; PASSERON, J. C. *A reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Barão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

______; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J. C. (Org.). *Educação e hegemonia de classe*. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MUZZETI, L. R. *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial*: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40, São Carlos, UFSCar, 1997. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SUFICIER, D. M. *Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia*: o caso da FCL/Ar, Araraquara, FCL/Ar, Unesp. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2013.

# Eixo 3
# A escola

# O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social

Eliana Bolorino Canteiro Martins[1]

## Introdução

O presente texto apresenta alguns elementos para a reflexão referentes ao rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social nos espaços sócio-ocupacionais existentes no âmbito da política de educação. O artigo faz uma incursão sobre as concepções de questão social, política de educação e do serviço social como profissão, com o intuito de esclarecer ao leitor a fundamentação teórica que sedimenta as reflexões apresentadas.

Ressalta-se que a autora é pesquisadora da área e participa da mobilização dos órgãos representativos da categoria profissional – Conselho Federal e Conselho Regional de Serviço Social (CFESS/CRESS), que apoiam aos movimentos sociais que lutam por uma educação pública, laica, presencial, de qualidade e para todos. Insere-se no bojo dessa mobilização o assistente

1 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Docente do Departamento de Serviço Social da Unesp, câmpus de Franca, e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Serviço Social na Educação (Gepesse). *E-mail*: elianacanteiro@terra.com.br.

social no âmbito da política de educação, considerando as requisições postas na realidade educacional na contemporaneidade referente à intervenção do assistente social nas diferentes instâncias e modalidades na educação. O serviço social, integrado ao trabalho coletivo desenvolvido nas instâncias educacionais, poderá contribuir significativamente para que a educação atinja seus objetivos.

## Compreendendo a questão social e as suas manifestações atuais

Para iniciar essa abordagem, é preciso compreender a concepção de questão social, que fundamenta o estudo, situando-a no processo histórico. Segundo José Paulo Netto (1992), a questão social foi nomeada explicitamente a partir de 1830, quando se tomou consciência da existência da população que ao mesmo tempo foi agente e vítima da Revolução Industrial.

A gênese da questão social está enraizada na contradição fundamental que demarca a sociedade capitalista, isto é, a relação entre capital e trabalho, assumindo roupagens diferentes em cada época e em cada contexto social. No último quartel do século XIX, o capitalismo experimentou profundas modificações no seu ordenamento e na sua dinâmica econômica, incidindo sobre a estrutura sociopolítica da sociedade. Ao transcender da fase concorrencial para a monopolista, o capitalismo recoloca, de forma mais acirrada, as contradições que conferem à ordem burguesa hegemônica os traços de exploração e alienação da classe trabalhadora. "O capitalismo monopolista conduz ao ápice da contradição elementar entre a socialização da produção e a apropriação privada: internacionalizada a produção, grupos de monopólios controlam-na por cima dos povos e Estados" (Netto, 1992, p.20).

Neste contexto se situa a questão social:

> apreendida como conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social enquanto a apropriação dos seus frutos se mantém privada, monopolizada, por uma parte da sociedade. [...] é a expressão do processo de produção e reprodução da vida social na sociedade burguesa, da totalidade histórica concreta. (Iamamoto, 1998, p.27)

Ainda em relação à questão social, Iamamoto (1998, p.127) realça que "as diversas manifestações da questão social são indissociáveis das relações entre as classes sociais que estruturam esse sistema e nesse sentido a questão social se expressa na resistência e na disputa política".

Portanto, para decifrar a questão social, é primordial também demonstrar as particulares formas de luta, de resistência material e simbólica acionadas pelos sujeitos sociais, nos determinados momentos históricos, para seu enfrentamento. Partindo do pressuposto que o capitalismo industrial, desde sua gênese, se fortalece através de crises cíclicas, exigindo mudanças na organização da produção, reprodução, gestão e controle da força de trabalho, é importante entender as recentes transformações societárias que vêm se processando no contexto contemporâneo.[2]

Em termos gerais, a crise estrutural do capital, que aprofundou um amplo processo de reorganização econômica e política na dinâmica do capital, é dada do pós-crise estrutural do capital na década de 1970. A referida crise acarretou o esgotamento do modelo fordista-keynesiano de produção e reprodução social,

---

2 Considerando os limites desse texto, indicamos para uma análise aprofundada do tema: Mandel (1990) e Chesnais (1998).

transitando para uma nova fórmula, a de acumulação flexível, a qual por sua vez:

> é marcada por um confronto direto com a rigidez fordista. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, formas diferentes de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve várias mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões então subdesenvolvidas. (Harvey, 1993, p.140)

Enfim, no mote "flexibilização" estão imbricadas alterações no processo de produção, nos processos e nas relações de trabalho. Ocorre uma desregulamentação do mercado de trabalho e, acoplada a esta, há a desregulamentação dos direitos trabalhistas. No bojo deste contexto, no marco da "mundialização do capital", altera-se também o papel do Estado, que reduz sua intervenção se contrapondo ao reconhecimento dos direitos sociais que foram afiançados na Constituição Federal de 1988, fruto da luta dos trabalhadores. Dessa forma, os serviços prestados pelas diversas políticas sociais afastam-se cada vez mais da universalidade do atendimento, assumindo uma direção compensatória, seletiva, excludente visando atender apenas os mais pobres dos mais pobres.

Nesta conjuntura de precarização e subalternização do trabalho à ordem do mercado e de alterações na base social do Estado que as manifestações da questão social assumem novas roupagens, configurações e manifestações. Conforme cita Iama-

moto (2009): a insegurança e a vulnerabilidade no trabalho e a penalização dos trabalhadores; o desemprego; o achatamento dos salários; o aumento da exploração do trabalho feminino, a desregulamentação geral dos mercados; as questões de saúde pública; de violência; da droga; do trabalho da criança e do adolescente; da moradia na rua ou da casa precária e insalubre; da alimentação insuficiente; da ignorância; da fadiga; do envelhecimento sem recursos; entre outras, constituem-se nas novas configurações da questão social que influenciam o cotidiano da vida social.

Esse cenário revela a banalização do humano, que se torna descartável se não forem funcionais para a lógica perversa do mercado, expostos à vivência de várias formas de exclusão social. É importante salientar que a questão social no Brasil é um tema permanente, recorrente, considerando as características marcantes do processo histórico de formação e constituição da sociedade brasileira, pesando sobre ela os altos índices de desigualdade social que insistem em permanecer na agenda brasileira até os dias atuais. De acordo com o relatório das Organizações das Nações Unidas (ONU) divulgado em julho de 2010, o Brasil possui o terceiro pior índice de desigualdade social do mundo, ficando próximo a países como Haiti, Madagascar, Camarões, Tailândia e África do Sul. Neste mesmo relatório, a ONU indica ainda como principais causas dessa realidade a falta de acesso à educação de qualidade, uma política fiscal injusta, baixos salários e dificuldades da população em desfrutar de serviços básicos oferecidos pelo Estado, como saúde, transporte público e saneamento básico.

É nesta conjuntura que se pretende refletir sobre os impactos das expressões da questão social nas escolas, considerando para tal os determinantes do contexto político, econômico e social do momento histórico presente na definição e efetivação da política de educação brasileira.

## Breve incursão sobre a política de educação brasileira e os rebatimentos das expressões da questão social na escola

Uma breve reflexão sobre a política de educação no Brasil e os impactos da globalização e do ideário neoliberal na efetivação desta política, assim como ocorre nas demais políticas sociais, faz-se necessário mencionar.

A partir da década de 1990, são realizados vários eventos internacionais, organizados com apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI) e principalmente do Banco Mundial, com o objetivo de debater sobre os rumos da educação. Redescobre-se a centralidade da educação e a ela é conferido lugar de destaque no processo de desenvolvimento econômico dos países emergentes, considerando a reestruturação produtiva em processo de efetivação que traz em seu bojo, também, a incorporação das novas tecnologias que exigem um novo perfil de trabalhador.

A política de educação brasileira, respondendo aos ditames dos acordos internacionais, que possuem como fonte inspiradora o receituário neoliberal, assume uma perspectiva economicista que vislumbra uma formação tecnicista, funcional às demandas do capital em detrimento de uma formação integral, emancipatória, preocupada com a formação de uma consciência crítica, preparando as futuras gerações não só para o trabalho, mas para a vida em sociedade, para a cidadania.[3]

---

3 Carlos Nelson Coutinho, embora enfatizando o caráter sócio-histórico e político do conceito, afirma que a cidadania visa à conquista da realização humana num sentido integral. Segundo o autor, "Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. Sublinho a expressão historicamente porque me parece fundamental ressaltar o fato de que soberania popular, democracia e cidadania (três expressões para, e última instância,

A educação passa a ser mercantilizada, privatizada, beneficiando a iniciativa privada, como um "negócio" altamente rentável e minimizando os investimentos na educação pública para todos. Contraditoriamente, para que o Brasil consiga reverter os baixos índices de alfabetização e de escolaridade, além dos altos índices de evasão e de fracasso escolar, principalmente na educação básica, é preciso empreender esforços para ampliar o acesso da população da classe popular ao "básico" ou, melhor, ao "mínimo" de educação – o ensino fundamental.

Assim, a partir da década de 1990, vem ocorrendo um processo de democratização do acesso da classe popular à escola pública. O reconhecimento da educação como direito social na Constituição Federal de 1988 e nas legislações específicas que a sucederam (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990) repercute no universo escolar que absorve parcela significativa de estudantes da classe popular, historicamente sempre excluída da educação escolarizada.

Mas indagamos: qual o significado da presença desses estudantes oriundos da classe popular no cotidiano da escola? Como tem sido a experiência desses estudantes na escola pública? A permanência e o sucesso dessas crianças e adolescentes têm encontrado dificuldades? Como essas dificuldades são enfrentadas pela escola?

Várias dimensões interpelam essa realidade e interferem no reconhecimento da escolarização como direito social, no sentido de garantir o acesso e principalmente a permanência e o sucesso de todas as crianças e adolescentes nas escolas públicas, conforme apregoado nos aparatos jurídicos supracitados.

---

dizer a mesma coisa) devem ser pensadas como processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações" (Coutinho, 1997, p.146).

Dentre as diversas dimensões destaca-se a prática pedagógica que, segundo a educadora Esteban (2007): deve se aproximar da educação popular, apropriar-se de formas diferentes no processo de ensino-aprendizagem, que facilitem a troca de saberes (saberes dos alunos e dos professores – diálogo articulado). Por outro lado, mas dialeticamente interconectado, ressaltamos também as condições objetivas/subjetivas da vida social (condições socioeconômicas e culturais, valorativas) que os estudantes/famílias trazem para o universo escolar.

É exatamente essa reflexão que emerge no debate deste texto. A escola faz parte da totalidade da sociedade; portanto, ao ampliar o acesso da classe popular ao universo escolar, as expressões da questão social são expostas com maior evidência nesse espaço e interferem sobremaneira na condição de permanência e sucesso desses estudantes.

Situações relacionadas às condições socioeconômicas, aos constantes processos de violação de direitos – como a falta de serviços de saúde, de moradia, de emprego, de transporte, de alimentação – que estão previstas constitucionalmente (CF/1988) e afiançadas no Estatuto da Criança e do Adolescente trazem como diretriz a doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente. Nesta nova forma de compreender as crianças e os adolescentes, como sujeitos de direitos, a rede de proteção social torna-se determinante para garantir as condições humanas e sociais dignas.

Portanto, analisando o cotidiano escolar, constata-se que, em tese, a escola oferece oportunidade para todos, porém os estudantes, principalmente aqueles oriundos das classes populares, não permanecem por não encontrarem o apoio necessário para viabilizarem o acesso a seus direitos (em outras políticas sociais) que lhes propiciem o bem-estar necessário para o cumprimento da trajetória da vida escolar.

Outra questão que se impõe nesta abordagem é a necessidade de reconfiguração da escola a partir do diálogo entre educadores e famílias oriundas das classes populares, reconhecendo as diferenças culturais, sociais e escolares que permeiam o imaginário dos educadores em relação ao aluno/família "ideal" para uma escola também "ideal". É preciso decodificar as marcas de abandono, subalternidade, trazidas pelas crianças, adolescentes e suas famílias, que revelam a condição de classe social à qual pertencem e que são desvalorizados por não estarem condizentes com o "padrão" da sociedade burguesa, muitas vezes imposto pela escola.

Dessa forma, o fracasso e a evasão escolar são focados nos indivíduos (estudantes/famílias) justificando a falta de mérito para atingir o sucesso escolar, culpabilizando-os por todas as dificuldades que enfrentam na trajetória de vida social e, especialmente, escolar. As atitudes, posicionamentos de desvalorização do saber que os estudantes trazem da sua vivência, da sua realidade social, afastam ainda mais a possibilidade de uma aproximação educando-educadores, para que ocorra um recíproco reconhecimento do outro e o processo ensino-aprendizagem se realize.

Ressalta-se que, nesta situação, ocorre também o ocultamento, ou o não desvelamento, da própria condição de classe social dos educadores. Constata-se que, na história recente da educação, cada vez mais os educadores são sujeitos pertencentes à classe popular, portanto, também expostos às mesmas mazelas da ordem perversa da sociedade capitalista, principalmente referentes à precarização e exploração do trabalho e da efetivação de direitos sociais.

A escola, no sentido amplo do termo, conforme afirma Gramsci (1999), é um espaço de disputas de projetos sociais antagônicos, espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção das possibilidades de construção da contra-hegemonia.

No processo da vida social, na sociedade capitalista, a tensão entre exclusão-inclusão está cotidianamente presente, inclusive nas instituições escolares. Por isso, é preciso que a comunidade escolar compreenda essa dinâmica para buscar, através do trabalho coletivo, ampliar o diálogo, mobilizar o encontro, politizar as reflexões, fortalecer os sujeitos coletivos para realmente democratizar a escola. Democratizar tanto no sentido de viabilizar o acesso e a permanência quanto para ampliar a democratização da gestão escolar, democratizando as instâncias de representações colegiadas, que são legalmente instituídas nas escolas, tornando-as canais de diálogo, de participação, de ampliação e luta pelos interesses coletivos.

Diante do quadro apresentado – na escola dos tempos de "capital fetiche", da banalização do humano, da mercantilização da educação –, os educadores e a escola não podem se furtar de se abrirem à possibilidade de diálogo com outras áreas do conhecimento. Nesta direção, é importante a presença de outros profissionais na composição da equipe interdisciplinar para, juntos, construir alianças que viabilizem formas de resistência e enfrentamento da lógica imposta pela política educacional.

Considerando a complexidade dos processos e das relações sociais que se impõem na realidade, a escola enfrenta demandas para além daquelas pertinentes à formação dos educadores. Desta forma, a escola necessita da contribuição de outros "olhares", do conhecimento de outras profissões, de outras formas de intervenção e, dentre eles, destacamos a significativa contribuição do serviço social.

> A educação que se quer emancipadora não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela, visto que sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão pública que mediatiza, de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso

> aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo. Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política. A arena da luta política e da disputa pela direção dos projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos da relação do Estado com a sociedade civil. (Almeida,2000, p.12)

Neste sentido, pretende-se, a seguir, apresentar brevemente algumas considerações sobre a contribuição do serviço social nas mais diferentes instituições que compõem os vários níveis e mobilidades de ensino pertencente à política de educação brasileira.

Ressaltamos que não se circunscreve a nenhuma profissão dar conta da complexidade de situações sociais que atingem o universo escolar. É notório o reconhecimento que essas situações estão relacionadas tanto ao próprio sistema – o modo de produção capitalista, sua configuração contemporânea – quanto à organização da política de educação e à condição socioeconômica e cultural dos estudantes e suas famílias. Porém acreditamos que é urgente e salutar contar com outros profissionais que ampliem o conhecimento e as alternativas de enfrentamento dos fenômenos presentes no universo escolar.

## A contribuição do serviço social no âmbito da política de educação

A gênese da profissão está estreitamente vinculada ao amadurecimento do capitalismo na sua fase monopolista quando a questão social torna-se uma questão política e o Estado assume o papel de regulador na condução de políticas econômicas e sociais. Portanto, a questão social foi a matéria-prima que justi-

ficou a necessidade de implantação de políticas sociais, espaços profissionais para atuação do serviço social.

Profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho, o serviço social tem marcado a sua inserção em diferentes espaços sócio-ocupacionais pertencentes à estrutura do Estado, como também em organizações da sociedade civil e empresas privadas. Historicamente, o assistente social atua sobretudo nas políticas de saúde, previdência, assistência social, habitação, meio ambiente, educação entre outras. Ressalta-se que a intervenção do serviço social ocorre em diversos momentos desde o planejamento, a gestão, o monitoramento, a avaliação e a execução das políticas sociais, tendo como premissa a perspectiva da defesa e da ampliação dos direitos sociais da população da classe subalterna.

Segundo Iamamoto (1996):

> o Serviço Social participa tanto do processo de reprodução dos interesses de preservação do capital, quanto das respostas às necessidades de sobrevivência dos que vivem do trabalho. Relação esta que é essencialmente contraditória e na qual o mesmo movimento que permite a reprodução e a continuidade da sociedade de classes cria as possibilidades de sua transformação.

Portanto, nos espaços de trabalho profissional do assistente social estão presentes as contradições e disputas próprias do sistema capitalista, nas quais os interesses das classes sociais são tensionados; portanto, através do mesmo processo social, ocorre a reprodução da hegemonia dominante como a produção de resistências, de contra-hegemonia, de embates históricos que são balizados pela correlação de forças em cada momento histórico.

A atuação profissional do assistente social integra os processos de trabalho coletivo de diferentes estabelecimentos públicos ou privados, possui uma autonomia técnica, regulada por

um Código de Ética e por conselhos profissionais – CFESS e CRESS –, e também pela lei n.8.662/1993 que regulamenta a profissão.

Portanto, a formação e o exercício profissional do Serviço Social estão fundamentados em um arcabouço teórico-metodológico, técnico-operativo e ético-político, tendo como referência o projeto ético-político profissional que está explícito nos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, Lei n.8.662/1993, que regulamenta a profissão, e Código de Ética Profissional (1993).

> O trabalho realizado pelo assistente social em diferentes contextos institucionais se apoia numa base comum que é acionada a partir do acervo teórico-metodológico e ético-político que dá suporte à formação e ao exercício profissional. Contudo, esse acionamento, apesar da capacidade de escolha de cada sujeito profissional, não ocorre a despeito dos processos socioinstitucionais de controle e ação política próprios à profissão, como tampouco das determinações que incidem sobre o trabalho nos serviços e, particularmente, no âmbito das políticas públicas [...]. As ações profissionais são determinadas pelas dinâmicas do mundo do trabalho, do Estado e da sociedade civil que impactam sobre as formas de regulação do mercado de trabalho profissional, já que o Estado, além de ser seu maior empregador, tem uma função destacada nos processos de formação e operacionalização as políticas públicas. (Almeida, 2011, p.142)

Neste contexto, destaca-se o serviço social no âmbito da Política de Educação, considerando que essa política compõe parte de um processo amplo de estabelecimentos de consensos sociais, como função central no âmbito da cultura, além de preparar os jovens para a inserção no mundo do trabalho.

A inserção dos assistentes sociais na educação remonta à gênese da profissão no Brasil, na década de 1930/1940, portanto, não

é recente. Destaca-se, porém, que nas últimas décadas, vem se ampliando a presença do profissional, assistente social, em diferentes instâncias e modalidades da política de educação em decorrência de vários fatores, entre eles o processo de ampliação do acesso à educação pública escolarizada, que em última instância visa atender a necessidade de qualificação da força de trabalho e de estratégias de enfrentamento da pobreza.

A intervenção profissional do assistente social tem suas especificidades de acordo com as peculiaridades das diretrizes políticas, organizativas, financeiras que assume cada nível e/ou modalidade de ensino. Portanto, para efetivar o processo de intervenção profissional, cabe ao profissional compreender em todas as suas nuances a política de educação daquele determinado nível onde pretende realizar o seu trabalho.

Tendo como referência o documento *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*,[4] consideram-se as seguintes dimensões que particularizam a inserção dos assistentes sociais na política de educação:

## Garantia do acesso à educação escolarizada

Na perspectiva da política de educação, a requisição de intervenção do assistente social nessa dimensão visa principalmente

4 Esse documento, elaborado por Ney Luiz Teixeira de Almeida, é o resultante de pesquisa e debate do Grupo de trabalho (GT) referente ao Serviço Social na educação do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) que mobilizou a categoria profissional, através dos Conselhos Regionais de Serviço Social para reflexão desta temática. Tem "como objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social e de luta por uma educação pública, laica, gratuita, presencial e de qualidade, que enquanto um efetivo direito social, potencialize formas de sociabilidade humanizadora" (Almeida, 2012, p.7).

a operacionalização de programas e projetos sociais de diferentes formatações, do campo da assistência estudantil até as ações afirmativas que viabilizem a ampliação do acesso da população de classe popular aos diferentes níveis de ensino.

A demanda profissional do assistente social adquire uma feição diferenciada, pois objetiva ações para "verter-se em condição necessária a universalização do acesso à educação e de sua consolidação como política pública, como um direito social" (Almeida, 2011, p.41).

## Garantia da qualidade da educação escolarizada

Também na visão institucional a qualidade é reduzida aos interesses de formação para uma sociabilidade burguesa que propala o seu discurso ideológico centrado nas seguintes concepções: "pedagogia das competências", os paradigmas do "empreendedorismo" e da "empregabilidade", para alcançar a "eficiência e eficácia".

Para o serviço social, trata-se de afirmar a educação numa direção contra-hegemônica, que promova uma visibilidade social e política ampla da realidade social, considerando as condições concretas de vida, trabalho e de educação dos sujeitos singulares com os quais atuam no cotidiano institucional.

## Garantia da gestão democrática da escola e da política de educação

Na ótica da política de educação, as alusões à consolidação de gestão democrática estão circunscritas aos esforços das bases de renovação do consenso em função da própria crise do capital. Considerando que a política de educação e, especificamente, as instituições educacionais são partes constitutivas da sociedade no sentido global, é importante reconhecer que a cultura de-

mocrática no país está em construção para se contrapor a uma história de autoritarismo.

Portanto, para o assistente social, é importante fazer a comunidade escolar reconhecer esse processo histórico e mobilizar conjuntamente ações que construam práticas democráticas dentro e fora das instituições.

Diante desses desafios, é importante destacar que as dimensões investigativa, interventiva e educativa – partes constituintes do trabalho profissional – devem ser os parâmetros fundamentais.

A dimensão investigativa,

> no nível das competências técnico-operativas, a pesquisa desenvolve nossa capacidade de investigar as instituições, os usuários, as demandas profissionais, os recursos institucionais, as agências financiadoras, o orçamento (políticas de educação). Permite preparar respostas qualificadas às demandas institucionais, organizacionais ou dos movimentos sociais, vislumbradas no projeto de intervenção profissional. (Guerra, 2009, p.17)

A dimensão socioeducativa se caracteriza

> pela incidência dos efeitos da ação profissional na maneira de pensar e agir dos sujeitos envolvidos na referida ação, interferindo na formação de subjetividades e normas de conduta, elementos moleculares de uma cultura, aqui entendida [...] no sentido gramsciano, como sociabilidade. (Abreu, 2002 apud Iamamoto, 2009, p.595)

Portanto, essa dimensão socioeducativa do serviço social na educação envolve os processos reflexivos relacionados à percepção objetiva da vida social e das condições sociais e históricas que norteiam a sociedade, visando à politização do debate de todos os envolvidos no espaço escolar.

Por fim, uma ação essencial no trabalho desenvolvido pelo assistente social, em particular na educação, é o processo de articulação da política de educação com as demais políticas sociais facilitando a intersetoriedade entre elas. Esse processo significa redimensionar a relação da escola com a rede de proteção social a criança, adolescente e família. Dessa forma, facilitando a articulação entre unidade escolar e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e demais políticas sociais.

O assistente social vai atuar com as manifestações da questão social que mais incidem na escola são: trabalho infantil, diferentes expressões da violência (estrutural, doméstica, na instituição escolar), gravidez precoce, uso/tráfico de drogas, dificuldades socioeconômicas entre outras.

Diante das requisições postas para o serviço social na educação que estão relacionadas a fatores socioeducacionais que interferem sobremaneira no processo educativo, destacam-se:

- mobilizar a participação efetiva das famílias nas instâncias de poder decisório existente na escola e no acompanhamento do processo educativo dos alunos.
- elaborar o perfil socioeconômico e cultural das famílias e dos alunos, contribuindo para subsidiar o projeto pedagógico da escola;
- promover a articulação com o Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude e Ministério Público para efetivar ação conjunta no atendimento de crianças e adolescentes vítimas de maus tratos e abrigados, de maneira a cumprirem medidas educativas visando à permanência na escola;
- promover a articulação dos projetos sociais que têm como condicionalidade a frequência escolar e são de iniciativa

de outras políticas sociais, tais como Bolsa Família e programas de transferência de renda;
- elaborar programas e projetos em parceria com equipe interdisciplinar de outras áreas sociais que visem prevenir a violência doméstica, o uso de drogas, as doenças sexualmente transmissíveis e infectocontagiosas e demais questões pertinentes à saúde pública, entre outras;
- efetuar pesquisas sobre as demandas existentes na comunidade escolar, subsidiando a política de atendimento à criança e ao adolescente no município, tanto no que tange à educação e a outras políticas sociais como realizando contato com os Conselhos Municipais Setoriais;
- articulação com os movimentos sociais atuantes na área da educação entre outros.

Dessa maneira, os assistentes sociais, ao unir esforços com os educadores construindo alternativas para o enfrentamento das questões pertinentes ao social, contribuirão para que os educadores possam exercer a sua função principal, ou seja: preparar a nova geração para a vida em sociedade, formando cidadãos críticos, conscientes da sua função na sociedade, como sujeitos protagonistas da história.

## Considerações... sensibilizando para continuidade do debate

Afinal, de que universo escolar falamos no momento presente? Daquele que possui educadores desvalorizados, extremamente exigidos na sua função profissional, tendo a responsabilidade de atender a todas as mazelas que assolam o ambiente escolar, pois afinal cabe aos educadores cumprirem os determinantes da política educacional, ou seja, minimizar os elevados índices de repetência, evasão, insucesso que "envergonham" o Brasil no

cenário político mundial. De que maneira? Com quais recursos? Com qual formação inicial e continuada? Isso não importa aos governantes, somente tem de ser feito.

E, no entanto, os estudantes e suas famílias, provenientes da pobreza, do desemprego, do não atendimento às necessidades objetivas que lhes garantam um mínimo de dignidade. Aliás, falar de "mínimo", de "básico", tem sido a vertente das políticas sociais, em particular da política de educação. Trata-se do avesso à universalização dos direitos sociais, conquistados constitucionalmente com árduas lutas, mas cotidianamente negados.

Tendo como pressuposto a consciência crítica, é preciso reconhecer que educadores, estudantes e suas respectivas famílias estão do mesmo lado, ou seja, dos trabalhadores que são espoliados, explorados, banalizados em prol do projeto político do capital – garantir a acumulação capitalista.

Diante da complexidade dos processos sociais que interpenetram a sociedade, incluindo nesta o universo escolar, faz-se necessário alargar, aprofundar, redimensionar as análises dos fenômenos que se revelam no cotidiano, no imediato para atingir o mediato, construindo mediações entre o singular, particular e universal.

É nesta perspectiva que se concebe a intervenção profissional do assistente social, o qual, orientado por um conjunto de competências teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política, e ainda considerando as condições objetivas presentes nos espaços sócio-ocupacionais no âmbito da política de educação, contribuirá com o trabalho coletivo desenvolvido no ambiente escolar.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, N. L. T. Trabalho e Serviço Social. In: ______. (Org.). *Serviço social:* trabalho e políticas públicas. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. Educação pública e serviço social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n.63, 2000.

______. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília: CFESS, 2012 (Série: trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, 3).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 30. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

______. Lei n.8.662, de 7 de junho de 1993. Lei da regulamentação da Profissão de Assistente Social.

______. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Associação Brasileira de Editores de Livros, 1998.

______. Lei n.8.069, de 13 de junho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã,1996.

COUTINHO, N. Notas sobre cidadania e modernidade. *Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1997, p.145-165.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: *Capacitação em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v.3.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

IAMAMOTO, M. *O serviço social na contemporaneidade*: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

______. O debate contemporâneo do serviço social e a ética profissional. In: BONETTI, D. A.; VINAGRE, M.; SALES, M. A. et al. (Orgs.). *Serviço social e ética:* convite a uma nova práxis. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

______. Os espaços sócio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS/ABESP. *Serviço Social*: direitos sociais e competências profissionais. Brasília-DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

MANDEL, E. *A crise do capital:* ensaio. São Paulo: Unicamp, 1990.

NETTO, J. P. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

# O significado do trabalho interdisciplinar na escola

Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira[1]

> Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.
>
> Paulo Freire

## Algumas considerações iniciais

O agravamento da questão social, refletido diretamente na vida dos indivíduos, tem repercussões na dinâmica escolar, considerando-se a relação entre sociedade e educação. Muitas demandas apresentadas pelos estudantes extrapolam a dimensão pedagógica, configurando-se como situações sociais, econômicas, políticas, culturais, religiosas.

1 Doutora em serviço social, docente do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Unesp, câmpus de Franca, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Profissional em Serviço Social (GEFORMSS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Serviço Social na área da Educação (Gepesse). *E-mail:* cirleneoliveira@terra.com.br.

As manifestações sociais no cotidiano escolar precisam ser entendidas no conjunto de relações sociais construídas por seus sujeitos – estudantes, familiares, professores e gestores escolares. Daí a necessidade e a importância do trabalho interdisciplinar que, mediante os diferentes conhecimentos produzidos e sistematizados acerca de um determinado objeto, de uma determinada realidade, possibilitam a pluralidade de contribuições para a efetivação de um projeto coletivo, para a construção de propostas educacionais numa perspectiva de totalidade.

## A conjuntura sócio-histórica e seu rebatimento na educação

Vivemos num contexto de profundas mudanças societárias que rebatem diretamente na vida dos indivíduos sociais e presenciamos uma desigualdade social cada vez mais acirrada. É justamente nessa conjuntura de profundas mudanças societárias, de mutações do mundo do trabalho e acirramento da questão social, que necessitamos compreender o sistema educacional e suas implicações no cotidiano escolar, permeado de conflitos oriundos dos diferentes sujeitos que o compõem.

As novas configurações da sociedade no sistema capitalista – que rebatem diretamente nos mais diferentes espaços da vida cotidiana – são, na realidade, reflexos do agravamento da questão social, definida como

> O conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (Iamamoto, 2005, p.27)

A educação é um processo que se desenvolve historicamente, num tempo dinâmico e num espaço que sofre transformações constantes, tendo como característica a preocupação com a formação do homem em sua plenitude, com a perspectiva de transformar a sociedade em benefício de seus sujeitos. Entendendo-se a educação compreendida num contexto histórico-social, o trabalho dos diferentes profissionais neste espaço sócio-ocupacional deve ser realizado com uma visão totalizadora da realidade social, a partir de uma concepção crítica das questões inerentes ao processo educacional e, consequentemente, à vida humana.

Ora, se a educação deve ser compreendida dentro de um contexto histórico-social, as diferentes áreas e profissões que desenvolvem sua atuação na efetivação dessa política social necessitam de estratégias de ação, com o objetivo de estimular o processo de conscientização dos indivíduos, numa perspectiva transformadora da sociedade.

Especificamente em relação ao serviço social, podemos afirmar que:

> O ponto de conversão do serviço social com a educação está, provavelmente, no projeto ético-político que ambos possuem: voltados à construção da cidadania, buscando instrumentalizar a população pelo saber competente e contribuir no processo de construção de uma sociedade mais justa, mais produtiva e mais democrática. (Martins, 2001, p.15)

A educação, em sua forma emancipadora, pode ser vista como um instrumento de luta pelos direitos do cidadão, contribuindo para a formação de um sujeito crítico e consciente, um ser humano apto ao questionamento e à tomada de decisões. Assim, a escola seria o espaço capaz de produzir uma formação ampla para o indivíduo, auxiliando-o na construção do conhecimento e da convivência humana e social, política e cultural.

No entanto, majoritariamente, a escola evidencia-se com um espaço de produção/reprodução de informação e conhecimento para formar indivíduos mais direcionados para o mercado de trabalho, com um raciocínio lógico, o que é muito salutar; entretanto, constata-se que, em muitas situações, a referida formação é desprovida de um senso crítico, fundamental para a construção de uma consciência mais aprofundada, que potencialize ao estudante ser compreendido como sujeito social, protagonista de sua história.

No estudo da trajetória histórica da política educacional brasileira, identifica-se que a educação, inserida nos preceitos de desenvolvimento nacional e a serviço dos anseios da sociedade capitalista consolidada, privilegiou em suas práticas pedagógicas uma abordagem tecnicista de ensino, condizente com o ideário progressista e calcada na formação e capacitação de mão de obra, cuja finalidade centrava-se na preparação dos estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Para tanto, assumia contornos específicos, visto que:

> o objetivo explicitado de busca de maior rendimento na escola aparece compatível com a necessidade de metodizar, racionalizar e planejar, imposta por um processo contínuo de inovações tecnológicas, isto é, a preocupação por reformas didáticas e introdução de novas técnicas de ensino surgem no momento em que o desenvolvimento industrial coloca em pauta os critérios de rendimento, rapidez e eficiência. (Silva, 1979, p.130)

Tal formação tecnicista, principalmente no nível médio de ensino, fornecia trabalhadores ao mercado cuja mão de obra caracterizava-se por ser semiqualificada, de pouco conhecimento técnico, em decorrência da transição acelerada da manufatura para a sociedade industrial, impulsionada pela intensificação da maquinaria, entendida como símbolo de prosperidade e progresso.

Essa prática, até certo ponto, acabou por intensificar a configuração da educação como um aparato ideológico do Estado, voltando-se especificamente ao cumprimento de sua função de qualificação para o trabalho, em detrimento das determinações legais de formação dos indivíduos em sua plenitude e no constante atendimento aos anseios progressistas.

> nesse contexto, o papel da escola será preservar o tipo de sociedade prevalecente (os padrões dominantes) e garantir-lhes cada vez maior eficiência e produtividade. Aqueles que se situam nessa perspectiva acreditam ingenuamente (no sentido epistemológico da palavra) que seja possível operar mudanças quantitativas sem mudanças qualitativas. (Saviani, 1978, p.57)

Essa escola, além de contribuir ao desenvolvimento nacional enquanto qualificação, fortalecia e reafirmava a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; a divisão entre produtores e transmissores de conhecimentos e os produtores diretos de bens – mercadorias –, como nos salienta Silva (1979, p.113), e cujo fim reduz radicalmente a função da escola que, entre outras coisas, pressupõe a formação integral de seus estudantes através de atividades que primem pela aquisição de conhecimentos múltiplos que propiciem seu desenvolvimento genérico.

A escola que compreendemos não deve estar atrelada unicamente às demandas do mercado, mas sim voltada a uma ampla formação humanístico-científica, promovendo o acesso a conhecimentos que permitam compreender a sociedade capitalista e seu movimento (Lancillotti, 2003, p.77).

O espaço escolar deve ser o da construção de processos democráticos e de emancipação, vinculados aos interesses da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, as manifestações sociais no cotidiano escolar precisam ser entendidas no conjunto de relações sociais construídas por seus sujeitos, professores, estudantes,

familiares e coordenação escolar, na tentativa de desconstruir a culpabilização dos indivíduos e construir propostas educacionais que efetivamente possam ser cidadãs, na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

## A inserção de diferentes profissionais e o trabalho interdisciplinar na escola

> [a partir da perspectiva histórico-crítica] alarga-se o conceito de educação e entende- se que as dificuldades de aprendizagem não são uma questão apenas pedagógica, mas uma questão social. E, sendo uma questão social ela tem de ser enfrentada através de determinadas técnicas sociais correspondentes ao tipo de problema social aí implicado. Assim, à medida que as dificuldades de aprendizagem não são uma questão meramente pedagógica, mas configura uma questão nutricional, uma questão psicológica, uma questão de saúde e assim por diante, então agir educacionalmente como respostas a estes problemas é agir trazendo a contribuição das nutricionistas, dos médicos, dos psicólogos, dos assistentes sociais e assim por diante. (Saviani, 1991, p.49)

A partir dessa compreensão de Saviani, e considerando estudos realizados na área, o ambiente escolar não é constituído exclusivamente por relações pedagógicas, mas também é permeado por questões sociais, políticas e econômicas, que ultrapassam o nível de entendimento dos profissionais específicos desse lócus, como professores e pedagogos.

Dado o agravamento da questão social, temos um contingente cada vez mais amplo de profissionais que realizam suas ações profissionais, direta ou indiretamente, em suas diferentes expressões atuando, sobretudo na gestão e execução de políticas sociais, dentre elas, a da educação. Numa perspectiva interdis-

ciplinar, os conhecimentos produzidos e sistematizados acerca de um determinado objeto, de uma dada prática e/ou realidade social, possibilitam a pluralidade de contribuições para a efetivação de um projeto coletivo.

O mundo organizado do conhecimento em suas diferentes áreas presencia a "quebra de barreiras" através da interpenetração e da reorganização dos espaços, associada à necessária e inevitável interlocução entre os mais variados polos do saber. O desafio atual é o da integração do heterogêneo, não simplesmente numa perspectiva de unidade integral ou mera somatória, mas na perspectiva da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, na procura de novos conhecimentos: "a interdisciplinaridade, favorecendo o alargamento e a flexibilização no âmbito do conhecimento, pode significar uma instigante disposição para os horizontes do saber" (Rodrigues, 1995, p.156).

A interdisciplinaridade é entendida como um nível de associação entre diferentes disciplinas/áreas em que o princípio da cooperação provoca verdadeiros intercâmbios e, consequentemente, um mútuo enriquecimento de conhecimento. Para que ocorra a interdisciplinaridade, são necessários vontade, disposição e compromisso na construção de um objetivo comum, superando assim a fragmentação existente e estabelecendo uma interação entre as disciplinas, numa perspectiva de totalidade.

> Um pensar nessa direção exige um projeto em que causa e intenção coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e coisas. Nesse sentido precisa ser um projeto que não se oriente apenas para produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. (Fazenda, 1997, p.58)

Essa interação entre duas ou mais disciplinas é indispensável na interdisciplinaridade, pois resultará numa intercomunicação

e, consequentemente, numa modificação de conceitos, terminologias, posicionamentos.

A interdisciplinaridade revela-se como uma possibilidade de transposição das fronteiras instituídas pelas profissões, de superação das endogenias e de realização da pluralidade de saberes acerca de um determinado objeto investigado.

A perspectiva interdisciplinar não prejudica a especificidade das profissões, nem seus campos de especialidade, requisitando inclusive a diversidade e a originalidade que possuem acerca de determinada situação e/ou problema.

Dentre as questões mais complexas e o seu rebatimento no cotidiano escolar, e que requerem uma abordagem interdisciplinar, podemos citar a evasão escolar, considerada um problema social devido aos fatores que majoritariamente levam os estudantes a interromper os estudos, tais como: a necessidade de trabalhar durante o período de estudo, a questão da gravidez na adolescência, a violência doméstica, a drogadição, o alcoolismo, dentre outros.

Através de estudos já realizados,[2] constata-se que com a inserção de outros profissionais na dinâmica das instituições escolares, é viabilizada a realização de um trabalho conjunto, de um projeto coletivo, no enfrentamento das problemáticas apresentadas, o que consequente reflete em melhorias nas escolas e na qualidade do ensino.

Segundo a perspectiva crítica do serviço social, o qual tem na questão social seu objeto de estudo, ele encontra na escola mais um espaço sócio-ocupacional devido a sua capacidade de fazer uma interlocução entre a realidade vivenciada pelos estudantes e seus reflexos no desempenho educacional. Além disso, através de seu embasamento teórico-metodológico, o serviço social tem

2 Pesquisa desenvolvida através do Núcleo de Ensino da Unesp nos anos de 2009, 2010 e 2011, em duas escolas públicas no município de Franca (SP).

a possibilidade de oferecer subsídios para que as relações entre escola-família e escola-comunidade sejam fortalecidas.

Como resultado da pesquisa realizada, foi identificada a relevância da integração dos diferentes profissionais no ambiente escolar e as práticas interdisciplinares como formas de elevar a qualidade de ensino e promover a integração entre escola e comunidade. Também foi destacada a importância de um olhar crítico, em relação à questão da evasão escolar, muitas vezes encarada pelo senso comum como elementos determinados que culpam os indivíduos, não sendo levada em consideração a conjuntura social, política e econômica e seus reflexos no cotidiano dos estudantes e seus familiares.

A evasão escolar possui uma concepção centrada no abandono, que significa, segundo o Houaiss (2001, p.997), "deixar, largar, sair sem intenção de voltar, partida, afastamento, desleixo, negligência, desistir de, desprezar, menosprezar". Essa concepção faz entender que a evasão escolar é um processo voluntário, uma escolha do estudante em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Antagonicamente, entendemos que a evasão escolar é um processo produzido pela estruturação do sistema escolar e as relações decorrentes do mesmo, como expõe Paulo Freire (1991, p.35):

> Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não obviamente porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulse estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas quando chegam nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito.

A compreensão de Paulo Freire explicita a dimensão política da evasão escolar, pois, além de considerar como decorrente das estruturas sociais mais amplas, salienta o caráter de classe da mesma, já que as crianças e adolescentes que majoritariamente não permanecem nas escolas são pertencentes a famílias que compõem o conjunto da classe trabalhadora e que sofrem de maneira mais agudizada o processo de desigualdade social.

A pesquisa evidenciou a importância dos profissionais ligados à educação, à família e à comunidade entenderem as manifestações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, para que problemas, como o da evasão, não sejam compreendidos como um problema do indivíduo, da família, ou ainda da escola de formas isoladas, mas sim como desafios que devem ser enfrentados conjuntamente para que a educação seja efetivada de forma cidadã.

A integração da sociedade e da família na escola é um fator a ser discutido. A participação popular no espaço escolar é algo a ser construído, garantindo a inserção da comunidade em seu universo. A participação da família é algo elementar não só para melhorar o desenvolvimento do educando, mas também um fator apresentado pelos pedagogos como essencial no processo de aprendizagem do estudante. O educando precisa sentir-se livre e participante na escola para expor suas ideias, com seus objetivos sendo respeitado como um ser individual, com conhecimentos e necessidades diferentes.

Os profissionais que atuam no espaço escolar entendem este como um espaço heterogêneo e complexo, em que os educandos carregam todas as experiências de suas vidas e que refletem na escola. Dessa forma, intensificam em seu discursos e ações o quanto o papel dos pais no cotidiano escolar dos filhos é fundamental.

No entanto, faz-se necessário "decodificar a linguagem do ensino, criando pontes com o universo das famílias, de modo

que os pais possam compreender e acompanhar o processo de seus filhos" (Sposati, 2000, p.28), para que assim as famílias tenham condições de participar do processo de ensino-aprendizagem dos jovens.

Especificamente, em relação ao serviço social na área da educação, denominado em muitos lugares como serviço social escolar, compreende-se que é uma especialização do serviço social trabalhar na escola, a exemplo do que acontece na psicologia. A escola é um dos espaços sócio-ocupacionais do trabalho profissional do assistente social, como expõe Witiuk (2004, p.96):

> a visão não é mais de serviço social escolar, mas de serviço social na escola, ou junto à escola. Não se trata mais de uma visão fragmentária de serviço social escolar, serviço social hospitalar, serviço social de empresa. A perspectiva introduzida com o pensamento crítico dialético no serviço social, de retomada de seu posicionamento enquanto profissão, principalmente no seu vinculo com as instituições na qual está inserido, dissociando os objetivos institucionais dos objetivos profissionais, reflete-se na postura profissional de perceber os espaços institucionais como espaços de inserção e não como espaço de configuração da profissão. Reflete também a assimilação pela categoria da perspectiva gramsciana do espaço institucional como um espaço de intervenção possível, um espaço de luta, de conflito de interesses.

A partir de tais considerações, fica evidente a necessidade da intervenção profissional do assistente social na realidade das escolas, numa perspectiva de totalidade, com o intuito de decodificar as relações sociais e trabalhar as suas implicações, que são evidenciadas no cotidiano escolar.

O assistente social poderá contribuir para a ampliação da política educacional, uma vez que diferentes aspectos e/ou situações, decorrentes das múltiplas expressões da questão social,

e que são objeto de intervenção do referido profissional, estão presentes nas escolas:

> A trajetória da política educacional brasileira nas últimas décadas revela, portanto, uma dinâmica de lutas sociais travadas em diferentes instâncias. Pensar a inserção do assistente social no âmbito desta política social situa como importante desafio a necessidade de compreender a complexidade de suas instituições e dos processos políticos que as particularizam. (Almeida, 2011, p.25)

Podemos afirmar que os assistentes sociais têm um papel fundamental dentro desse espaço tão importante na construção do sujeito social. Faz-se necessário que esse profissional tenha uma vontade política para contribuir na efetivação de uma educação qualificada que proporcione condições para construção de um sujeito crítico e consciente. Buscando um trabalho interdisciplinar entre a equipe e uma intervenção entre a comunidade e escola (pais, filhos e profissionais), para consolidação dos direitos dos estudantes e sua emancipação enquanto cidadão consciente.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, N. L. T. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: *GT de Educação:* Subsídios para o debate sobre serviço social na Educação. CEFESS. Brasília, 2011. p.12-29.

CFESS. *Serviço social na educação*. Brasília/DF, 2001.

FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. 147p.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

______. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 6 v. (Ecumenismo e Humanismo).

IAMAMOTO, M. V. *O serviço social na contemporaneidade:* trabalho e formação profissional. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LANCILLOTTI, S. S. P. *Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 85)

MARTINS, E. B. C. *Serviço social*: mediação Escola e sociedade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista, UNESP, Franca-SP, 2001. 281p.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

RODRIGUES ON, M. L.; MARTINELLI, M. L.; MUCHAIL, S. T. (Orgs.). *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo: Cortez, 1995. 172p.

SAVIANI, D. Educação brasileira: problemas. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1978, v.1, p.50-63.

______. Problemas sociais e problemas de aprendizagem. In: ______. *Educação e questão da atualidade*. São Paulo: Livro do Tatu; Cortez, 1991. p.41-55. (Coleção Hoje e Amanhã)

SILVA, A. M. M. A crise da escola na sociedade capitalista contemporânea. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1979, v.2, p.28-35.

SPOSATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*, Brasília, v.17, n.71, p.21-32, jan. 2000.

WITIUK, I. L. *A trajetória sócio-histórica do serviço social no espaço da escola*. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004. 310p.

# Metodologias de ensino – Por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico

Élie Bajard[1]
Dagoberto Buim Arena[2]

## Introdução

Quase todas as crianças têm acesso à escola no Brasil, entretanto, o país não consegue democratizar o domínio da escrita, especialmente o ato de ler. Repercussões na mídia acerca de avaliações em grande escala indicam que elas permanecem ou saem do sistema escolar sabendo pronunciar, mas sem compreender o que pronunciam. A sequência de planos de alfabetização lançados no Brasil, como o recente (de 2013) Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), renovam superficialmente os discursos, mas reproduzem as mesmas concepções de língua escrita e recomendam os mesmos procedimentos pedagógicos praticados ao longo do século XX. A opção por uma visão da

1 Doutor em Linguística pela École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris. Consultor do Projeto Arrastão, em Campo Limpo, e na Arca do Saber, favela de Vila Prudente, São Paulo. *E-mail:* emebaj@uol.com.br.

2 Doutor pela Unesp, câmpus de Marília; pós-doutor em Évora, Portugal, e no Institut National de Recherches Pedagogiques (INRP), Lyon, França. Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, câmpus de Marília.

língua como sistema alfabético, tal como idealizada até a Idade Média, e o desprezo pelas transformações dos atos culturais com a língua como sistema tipográfico, a partir de Gutenberg, parecem constituir uma das hipóteses para explicar a insatisfação recorrente no mundo ocidental, Brasil incluso, manifestada pelos organismos sociais e governamentais.

Não parece bastar, apenas, empurrar as fronteiras dos conceitos sobre o sistema linguístico para encontrar novas formulações sobre as decisões pedagógicas em escolas ocidentais, se não forem alargadas também as linhas que tentam manter no centro das discussões o conceito de letramento e, mais do que esse, o conceito de "alfabetizar-se letrando", amplamente disseminado em trabalhos acadêmicos e em documentos oficiais como o PNAIC. Essas linhas demarcatórias continuam a ser estremecidas tanto pelas contribuições da antropologia, com o conceito de cultura escrita (Goody, 2007), quanto pelas da filosofia da linguagem (Bakhtin, 1989). Em vez do letramento *streetiano*, podem ser discutidas a cultura escrita *goodyana* e as esferas da vida *bakhtinianas*. Em vez de combinatórias da escrita alfabética dos primeiros milênios, podem ser consideradas as pistas de uma escrita tipográfica (Bajard, 2012), recriada nos cinco últimos séculos e, de modo estonteante, nos últimos quinze anos.

Pavão e Robledo (2008, p.2), quando relatam trabalhos de estudiosos da obra de Goody, para a qual remete o leitor, destacam que, de acordo com o antropólogo inglês, "o uso de 'figuras da palavra escrita', como listas, tabelas, fórmulas e receitas, influem na estrutura do conhecimento". Ao conceito de cultura escrita como referência para entender os processos evolutivos da língua escrita desenvolvidos por Goody (2007) e de seu impacto nos comportamentos do homem em sociedades letradas, pode ser agregada a hipótese de que os novos dispositivos digitais e os comportamentos do homem influem no modo como o discurso

em língua escrita se manifesta e como as crianças podem aprender esse legado. O primeiro problema se situa no campo da filosofia da linguagem e o segundo, no terreno da didática.

Estudos comparativos de Chicharro (2008) sobre as relações com a escrita chinesa, entre jovens da região norte da China, de Hong-Kong e de Taiwan, e os dispositivos digitais, indicam diversidade de comportamentos: ora usam o teclado QWERTY, anglo-saxão, com opções de *caracteres* que surgem na tela após o toque em uma tecla (a autora não usa a categoria *letras,* mesmo se referindo ao alfabeto latino), ora usam, em outras regiões,

> os caracteres chineses, pois, como a maior parte das pessoas prefere os métodos estruturais, contrariamente à China Popular e a Taiwan, a aprendizagem da leitura e da escrita em Hong Kong não se inicia jamais por uma transcrição fonética do alfabeto. Como em outras situações no território chinês, as crianças são diretamente confrontadas com os caracteres. Aliás, numerosas escolas ou colégios integram em seus cursos os métodos estruturais. A escolha de um ou de outro tipo de método se explica em parte por razões históricas, culturais e políticas. (Chicharro, 2008, p.2, tradução nossa)

Chicharro (2008) analisa, ainda, outras particularidades sobre a relação entre um sistema fonocêntrico e um sistema estrutural, como o chinês, baseado em menos de dez traços de base. De todo modo, parece ser curioso o fato de a autora referir-se aos sinais que surgem na tecla do teclado QWERTY como *caracteres*, em vez de letras. Ao ser tocada uma tecla não surge apenas um caractere, como ainda acontece no teclado convencional, mas vários caracteres, aparentemente semelhantes, mas com distinções de acentos, cedilha e til, como já vêm sendo visualizados nos teclados virtuais dos *smartphones*. Teria sido essa mudança, no mundo ocidental, de correspondência de vários caracteres para uma só tecla provocada pelos chineses em suas relações

com as escritas alfabéticas? Pesquisas podem indicar o caminho das respostas. Por outro aspecto, as afirmações de Chicharro (2008) indicam que as escolhas sobre os modos de ensinar não se baseiam em questões estritamente técnicas, mas envolvem história, cultura e poder político. Os planos de alfabetização revelam claramente esses três aspectos: o histórico e o cultural estão amarrados à cultura escolar do Brasil; o político se manifesta nas oscilações de domínio de esferas de poder em disputa. Com o PNAIC, o fonocentrismo, realimentado em 2007 (Capovilla, 2007), volta a ocupar o palco principal.

Os reparos pontuais ao fonocentrismo fazem parte de um contínuo movimento histórico de debates científicos e políticos. Métodos e metodologias sobre ensinar a ler, a escrever, e concepções sobre a aprendizagem da língua materna escrita se arranharam uns aos outros durante séculos e se arranham intensamente ainda em 2013. São duelos múltiplos eternizados por mudanças em tecnologias, por condutas culturais, pela diversidade de visão de homem e de seu papel no mundo da cultura escrita.

Ao entender esses duelos como movimentos que se movem para o passado e para o futuro, este ensaio defende duas teses:

1) A de que o objeto a ser ensinado na alfabetização são os atos humanos culturais complexos, considerando-se a escrita como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida. A de que esse sistema tecnológico e cultural alcançou um novo estatuto de natureza tipográfica, construído com propriedades específicas que o tornam referência a si mesmo no ato de aprender, portanto, em ações endógenas de referência de unidades, sem a necessidade de o aprendiz deslocar-se para unidades fora dele, como referência exógena, isto é, para o sistema fonético da língua oral.

2) A de que o ato de ler é semiótico, orientado visualmente pelos caracteres que compõem as palavras e os enunciados. Como letras e fonemas mantêm relações claras de infidelidades (Derrida, 1999), os caracteres, unidades silenciosas, portadores de sentido, desempenham melhor a função na construção da língua escrita. Por essa razão, alavancados pelo construtivismo a partir da década de 1980, os caracteres de caixa-alta voltariam às suas funções – indicação de nomes próprios e de início de períodos – e cederiam lugar aos de caixa-baixa, portadores de traços melhor distinguíveis pelo olhar do leitor. Os instrumentos físicos, como lápis, mãos e dedos cedem espaço a teclas e toques de tela, que forjam novas funções, alteram o agonizante percurso sequencial *garatuja-desenho-letra,* criado para o uso de três dedos das mãos, e remetem a atenção do aprendiz em direção ao uso dos *caracteres*, dispostos nos teclados físicos ou virtuais dos dispositivos digitais, e em direção à aprendizagem dos enunciados organizados em gêneros do discurso, em esferas da vida (Bakhtin, 2003). Os duelos clássicos entre as unidades iniciais de construção da escrita – ou *fonemas* ou *letras* ou *sílabas* ou *palavras* – nunca tomaram em consideração os *caracteres*, nascidos com os estudos tipográficos, atualmente alojados nos teclados. Os caracteres, considerados portadores silenciosos de sentido, unidades na construção do discurso, remetem a atenção para outras unidades, para os enunciados da língua escrita, criados pelos atos culturais do homem. Essas duas unidades estiveram fora dos duelos históricos promovidos pelos pesquisadores.

As duas teses miram, por essas razões, um futuro impaciente a olhar angustiado para o presente, porque esse futuro tem muita pressa.

## Desdobramentos da primeira tese

A modalidade escrita de linguagem pode ser compreendida como instrumento de constituição da consciência do sujeito e como instrumento de sua ação nas esferas da vida, criadas nas relações humanas, nas relações organizadas por intensas e profundas manifestações em um mundo encharcado de cultura escrita. A entrada primeira e principal da criança para essa cultura deveria ser aberta pelas manifestações culturais da língua escrita, mediadas pelo Outro bakhtiniano, em vez ser pavimentada pelas questões técnicas da língua tomada em abstrato. A intenção, no desdobramento desta primeira tese, é a de atribuir ao enunciado verbal escrito a função de promover a evolução do pensar do homem em direção a um modo cada vez mais abstrato.

Para Bakhtin (2003), a consciência é um fato socioideológico, isto é, a consciência não é estritamente individual, porque os signos criados nas relações sociais dão forma à consciência e a alimentam. A língua materna, constituída por signos, por palavras, por enunciados orais, seria o instrumento pelo qual a consciência teria seu primeiro despertar. A partir dessas afirmações, pode-se entender que os signos da escrita, e não apenas os da língua materna oral, contribuem para a constituição da consciência. Se a língua materna é o meio de seu despertar, poder-se-ia afirmar que a apropriação da modalidade escrita seria outro e novo despertar.

Por ter a língua escrita propriedades e funções diferentes das da língua oral não quer dizer que dela esteja apartada, com manifestações absolutamente independentes, mas também não quer dizer que as duas estejam colocadas em um *continuum* linear, da mais intensa manifestação da oralidade, em uma ponta, até a máxima manifestação da escrita, na outra. Para negar a dicotomia entre o oral e o escrito, estudos frequentemente se apoiam na ideia desse *continuum*, porque isso justificaria a exis-

tência de gêneros orais mais próximos dos da escrita e gêneros escritos mais próximos dos orais; contudo, em vez de um fio *continuum* e linear, parece melhor opção o uso conceito bakhtiniano (Bakhtin, 2003) de *fronteiras* de conhecimento, de esferas da vida, de esferas e fronteiras entre as manifestações linguísticas orais e escritas, ora com a predominância de uma ou de outra, em graus diversos. Essa predominância vai depender das intenções com que são elaboradas essas manifestações nas esferas da vida cotidiana.

A modalidade escrita não se subordinaria, por esta forma de pensar, à oral, nem a oral à escrita, mas pode-se entender a escrita como a linguagem que impacta, transforma a oral e a eleva a níveis mais sensíveis e elaborados de abstração. A palavra escrita e o enunciado escrito, no momento em que são escritos, contestam a palavra e os enunciados orais. A criança, quando aprende, parece não aceitar passivamente o registro do oral, porque, no enunciado em construção, a palavra escrita quer, ela mesma, decidir como deve se projetar sobre o suporte. É desse modo que se pode dizer que, no momento em que o homem ou a criança tentam escrever, as palavras não aceitam a submissão ao oral: são deletadas e reconfiguradas até atingir a satisfação do escrevente.

Os atos orais, em sua estrutura e função, passam a ter, em certas situações da esfera da vida, traços dos atos de escrita. Quando uma criança finge vocalizar enunciados em livros de literatura, sua oralidade disputa, mesmo sem que ela diga o texto verbal escrito, um modo específico do ato oral, na situação própria, isto é, ela imita o modo de falar praticado nas esferas dos atos de locução (Arena, 2008) ou de transmissão vocal (Bajard, 2007). O comentário registrado na agenda que um colega passa ao outro, durante uma conferência, para elogiar ou criticar o conferencista, tem a estrutura da oralidade, porque nessa esfera de relações humanas é ela quem predomina. A materialidade – o som e as marcas gráficas –, portanto, não define as fronteiras

entre o escrito e o oral, ao contrário, são as suas estruturas e suas funções nas esferas da vida que estabelecem as diferenças. Os fios lineares de um possível *continuum* se rompem para dar vida às zonas fronteiriças móveis, instáveis entre o oral e o escrito, nas manifestações da vida cotidiana embebidas pelo mundo da cultura escrita.

Destaque-se aqui a intenção de defender a tese de que aprender, e mais do que aprender, lidar com os atos de ler e os de escrever, faz do homem, inicialmente oral, um homem gráfico, que se constitui e se desenvolve de outro modo, que delineia novas configurações de sua consciência, porque aprende a usar um instrumento sofisticado em suas funções e constituição: a escrita. Qual seria, então, o objeto essencial a ser ensinado e aprendido pelas crianças? A língua escrita, tal como a concebemos, como um sistema abstrato, ou os atos de ler e os de escrever em um sistema gráfico, que trazem com eles mesmos as propriedades desse sistema, a sua estrutura, as suas funções, em situações que constituirão a consciência humana? Defendemos o ponto de vista de que são esses os atos, no domínio de um sistema altamente gráfico, em sua inteireza, que devem abrir as portas do mundo da cultura escrita à criança.

Toma-se, pois, nesta tese, o princípio norteador de que os objetos a serem apropriados seriam os atos de ler e os atos de escrever, construídos historicamente, encontrados e realizados somente quando o homem tem a intenção de se manifestar, de estabelecer diálogos com os outros por meio de um instrumento específico: os enunciados escritos. Como se ensina e se aprende um e outro é o desafio da educação, porque o que é apropriado e como é apropriado tem seus específicos impactos na constituição do sujeito.

Parece ser necessário examinar, primeiramente, os cenários comumente praticados no ensino da língua e seus desdobramentos para a constituição do sujeito, e, em seguida, o conceito de

atos humanos em Bakhtin (2010), para situar, entre eles, os atos de ler e os de escrever como objetos de apropriação da escrita, em enunciados, lidos ou escritos.

Nos cenários mais comuns em salas de aula, a língua escrita é ensinada como uma entidade abstrata, apartada das relações humanas, como espelho da língua oral, regida por princípios fundamentalmente técnicos de construção. Ensinada dessa forma, e, portanto, também assim aprendida, podem ser observados quatro desdobramentos: 1) a criança aprende a escrever palavras fora dos atos da vida; 2) a criança aprende o funcionamento da construção da palavra como entidade abstrata, em estreita conexão com o oral, mas não apreende o discurso, nem os conteúdos ideológicos que o constituem; 3) a criança, ao compreender as conexões técnicas entre fonemas e grafemas, não aprende a usar a escrita como instrumento específico de sua formação em um mundo atualmente predominantemente gráfico; 4) esse modo de ensinar cria obstáculos quase incontornáveis para a formação de crianças como leitores autônomos em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, intensamente impregnados de ideologia.

Descritos esses cenários indesejáveis para quem lida com a educação, esboça-se o conceito de ato humano que alcança a responsabilidade e a formação da consciência única do homem no mundo, nos termos em que o discute Bakhtin (2010). Os atos de ler e os de escrever como atos objetivados nas relações entre os homens, como atos de vida, podem ser ensinados, apropriados, transformados e reconstruídos pela criança. Por esses atos, e de todos os outros da vida, a criança se constitui como ser singular no mundo, responsável por seu percurso de formação autônoma. Para Bakhtin (2010), é no mundo da vida, no mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um, que o ato humano tem lugar. Para ele, os momentos fundamentais de construção do ato singular único são o *eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-*

*-para-o-outro*. Portanto, em vez de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, letras, fonemas, palavras soltas ao lado de desenhos, ou orações perdidas), a escola poderia ensinar os atos do mundo da vida, os atos de escrever e os de ler encharcados de pensamentos e valores do Outro. Os valores impregnados nas palavras escritas, nos signos verbais gráficos, também constituintes dos pensamentos do Outro, batem-se com e contra os signos de quem aprende a escrever e a ler, no processo de formação da consciência. As palavras de um rolam em direção às palavras do outro, se friccionam umas às outras, se repelem, se estranham, se misturam, se reformam; são recriadas, renascidas e ressignificadas; se alimentam de vida, são transformadas pela consciência de cada um, em novos atos sempre únicos, porque autônomos.

## Em direção a outras ancoragens

O ato de linguagem é, de fato, o alicerce da tradição dos movimentos educacionais que vincula o aprendizado a um "fazer" e preconiza que se aprende a falar, falando; a ler, lendo; e a escrever, escrevendo. Tal abordagem, no entanto, não pode excluir procedimentos de transferência da aprendizagem que facilitam o escrever, lendo. Traduzimos o preceito em forma menos cabal: *não se aprende a ler sem ler*. O ato de escrita relaciona de maneira nova a criança com o mundo, com os outros e com ela mesma. Desse ponto de vista, retoma-se a dimensão construtivista traçada por Ferreiro (1986) (a criança constrói seu próprio sistema), mesmo que ela apresente dois equívocos: a função da língua escrita regida, segundo a autora, prioritariamente pelo sistema alfabético, e a conquista da língua exclusivamente pelo ato de escrever. Diante da persistência, não somente no Brasil, mas em inúmeros países, de um significativo contingente de jovens

que não se apropriam da linguagem escrita como instrumento de jogo, de pensamento e de comunicação, fazemos a proposta de mudar de paradigma. Não seria o momento de abandonarmos o postulado segundo o qual a primeira função da letra é remeter ao som? Esse era o princípio que acompanhava as práticas em *escrita contínua,* formato abandonado na Europa em torno do século X, quando ocorreu a introdução do espaço em branco no sistema gráfico. Gutenberg materializa esse espaço em branco em um tipo fundido em chumbo dentro da caixa do tipógrafo. O olho do leitor, dessa maneira, toma posse do texto sem a ajuda do ouvido. A escrita ganha definitivamente o estatuto de língua.

No século XX, a linguística inventou uma análise endógena – importante avanço no conhecimento do funcionamento das línguas –, definindo o fonema por sua capacidade de interferir no significado. Infelizmente, por não questionar a visão fonocêntrica (Derrida, 1999) da língua no ocidente, essa nova ciência abandonou sua metodologia quando definiu o grafema de maneira exógena, a partir do fonema. Desse modo, a linguística se recusou a atribuir à escrita um estatuto de língua que, segundo a tradição, apenas a oralidade teria legitimidade para assumir (Derrida, 1999). Quando, recentemente, o método fônico, visando à alfabetização, está se substituindo ao método silábico ou ao construtivismo, tal visão fica ainda mais reforçada. Propomos reconhecer que a escrita conquistou através da História um estatuto linguístico igual ao da oralidade, apto a veicular o sentido sem transitar por uma transposição vocal. Se língua oral e língua escrita são ligadas entre si e interdependentes por pertencerem a uma mesma organização, a uma mesma *Língua* (no sentido de "archi-língua") (Derrida, 1999), podemos considerá-las autônomas.

Na situação real de tentativas de apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento, as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham

funções plurais, em vez do engessamento técnico a apenas uma delas: a relativa relação fonema-grafema. Como uma unidade na palavra, a letra teria uma função a cumprir por preservar com ela os traços de significado que constituem o todo. Vigotsky verificou a importância da função nas manifestações de linguagem, porque com elas se organizariam as próprias estruturas dessas manifestações. Duas perguntas iniciais a respeito podem se elaboradas: qual seria a importância do conceito de função nas manifestações de linguagem para Vigotsky? Quais seriam essas manifestações no sistema gráfico? Vigotsky reconhece o fonema como unidade do todo que envolve o aspecto fônico e o semântico da palavra oral, mas destaca que somente se mantém como unidade como constituinte da palavra plena; fora dela, fora do enunciado, o fonema deixa de ser unidade para se limitar a um elemento:

> Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção não de um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação. Tão logo o som deixa de ter significação e se destaca do aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana. Por isso, tanto em termos linguísticos quanto psicológicos só pode ser fértil o estudo do aspecto fônico da fala que aplique o método de sua decomposição em unidades preservadoras das propriedades inerentes à fala enquanto propriedades dos aspectos fônico e semântico. (Vigotsky, 2001, p.15)

A letra na palavra escrita, como o fonema, na oral, poderia ser tanto uma unidade quanto um elemento, se for aplicado o mesmo raciocínio descortinado por Vigotsky. Seria unidade se estivesse vinculada a uma palavra, a um enunciado, ou a um discurso, ou, seria apenas um elemento se destituída de senti-

do, isolada do enunciado. O significado da palavra e o sentido construído pelo enunciado confeririam à letra o seu estatuto de unidade. Fora disso, estaria reduzida a um elemento. Neste artigo, contudo, em vez de considerar a letra, opta-se por considerar o caractere como unidade. Desse modo, a configuração gráfica de "etc.", apresentada mais adiante, é composta de quatro caracteres, isto é, de três letras e um ponto. Os caracteres, como categorias mais amplas, abrigam subcategorias, como letras, letras acentuadas, pontos, espaços etc.

Convidamos os aprendizes a cumprirem atos de língua escrita baseados na configuração gráfica da palavra, sem desvio da compreensão mediante apelo à extração da pronúncia. Nossa proposta experimenta uma prática alternativa à visão fonocêntrica a qual revela dois tipos de limites. O primeiro se manifesta na dificuldade dos alunos de compreender textos, mesmo sabendo pronunciar; o outro se revela no domínio insuficiente da ortografia.

## Desdobramentos da segunda tese

Nosso sistema educacional manifesta um paradoxo. Enquanto a sociedade considera o domínio da língua escrita uma ferramenta imprescindível ao exercício da cidadania e espera da escola que ofereça aos alunos o domínio da compreensão; enquanto os pesquisadores da aprendizagem da língua escrita dedicam tantas horas lendo e escrevendo, a aprendizagem da língua escrita na escola permanece submetida ao postulado de base enunciado por Saussure: "Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro" (1969, p.34). Segundo essa visão, a escrita não se beneficia do estatuto de língua, e se ela contribui para a comunicação e para o pensamento é apenas por se valer da língua

oral. O tempo gasto na escrita pelo cidadão de hoje, assim como o espaço ganho por ela em lugares públicos e privados, não lhe garantem, no entanto, um estatuto equivalente ao da oralidade.

É verdade que, no decorrer da História, a língua escrita foi utilizada de várias formas. Dos sumerianos aos gregos, ela sofreu um longo processo de redução de signos para se tornar, com a *escrita contínua* dos gregos e romanos, um meio de reprodução da fala. No entanto, um processo medieval inverso – de inclusão de unidades silenciosas – multiplicou por quatro o número de caracteres, embaraçando o princípio alfabético: um som por letra. A invenção da letra minúscula multiplicou as unidades por dois e o espaço em branco se tornou o caractere mais frequente. Este último, por possibilitar a leitura silenciosa, provocou uma "revolução" (Cavallo; Chartier, 1998) na cultura. De fato, a palavra visualmente individualizável suscita do leitor um ato semiótico – como é evidenciado pelas crianças da nossa experimentação (Bajard, 2012) –, levando-o a abandonar a transposição vocal ensinada pelo método fônico.

É interessante acrescentar que o mais jovem caractere, a *arroba* da informática, não foi criado para aperfeiçoar a transcrição fonológica, imperfeita, mas é também uma unidade muda.[3] Em consequência, menos de cinco letras obedecem hoje à fidelidade (biunivocidade) do casamento monogâmico exigido pelo princípio alfabético: uma letra por fonema. Derrida (1999, p.48) fala de uma "infidelidade radical" à escrita fonética que se manifesta por "fenômenos compactos na escritura matemática, na pontuação, no espaçamento em geral que dificilmente podem ser considerados como simples acessório da escritura". Assim, mesmo a língua portuguesa que é tida como mais fonológica que o francês ou o inglês, não recorre apenas a 26 letras, mas a quase cem *caracteres*.

3 Utilizamos essa metáfora clara em lugar de "caractere sem valor fonológico".

Propomos fazer do caractere a unidade gráfica. De fato, o grafema é definido pela linguística mediante sua correspondência com o fonema. Nesta visão, a palavra *mão* consta apenas de duas unidades: /m/ e /ão/ e a letra /o/ não chega ao estatuto de grafema. Queremos partir de outro ponto e levar em conta outros critérios. O primeiro deles remete à apreensão visual: o caractere é separado do vizinho por um "espacinho", que, apesar de distinto do espaço em branco entre as palavras, é da mesma matéria; é esse caractere que se expõe à percepção. O segundo critério se refere à linearidade: o acento circunflexo /^/ se encaixa no mesmo compartimento – entre dois espacinhos – que a figura /a/, que ele encima, constituindo o caractere /â/ com ela. É o que traduz a criança quando fala do /a/ com *chapéu*. O terceiro ponto é pragmático: o usuário do computador modifica a palavra *mãe* para *mão* apenas pela troca da última unidade. Mas o ponto crucial vem do fato de que a mudança de um caractere tem efeito sobre o significado: ele completa a palavra, a transforma, ou a extingue. É assim que a palavra *mãe* se transforma em *mão* pela troca do /e/ pelo /o/, sem pedir ajuda à fonologia, e sem alterar o /ã/.

Essa análise da escrita, que recorre à capacidade do caractere de interferir no significado, é uma análise endógena, baseada na função visual das unidades. Ela segue o modelo estabelecido por Saussure para descrever a língua oral, mas abandonado por ele no momento de abordar a escrita. Considerar não o grafema, mas o caractere como unidade gráfica, oferece várias vantagens. Por não recorrer à oralidade – a palavra *mão* contém três unidades –, essa análise é marcada por simplicidade; por não sofrer exceções – a palavra *há* contém duas unidades –, ela apresenta caráter geral; por ser muda – a palavra *etc.* contém quatro unidades (Arena, 2008) –, ela é coerente com a prática silenciosa da escrita. Esses aspectos podem facilitar a aprendizagem da criança de 4 anos. De fato, manusear três dominós, isto é, três peças,

cada um portador de um caractere para escrever a palavra *mãe,* evita contorções retóricas. Como explicar que o /o/ de /ão/ da palavra *mão* não corresponde ao som [o], mas esse mesmo /o/ com o /ã/ que não corresponde ao fonema [ã] remete a um fonema único? Para trocar a palavra *mãe* por *mão,* o usuário do computador simplesmente substitui o caractere /e/ pelo /o/. Não precisa apelar ao fonema.

Podemos nos referir à experiência conduzida com crianças de 3 e 4 anos realizada por Bajard (2012). Ao receber um crachá portador de seu nome muito antes de ter construído qualquer consciência fônica, elas são convidadas diariamente a manuseá-lo para marcar a mochila, a escova de dentes, a cadeira, o tapete de borracha, ou a ausência do colega na chapeira.[4] Em suma, são solicitadas a realizar atos de língua escrita. Como se pretende suscitar uma abordagem visual da escrita, foi utilizado o formato convencional com a dupla caixa – maiúsculas e minúsculas – desde o início da aprendizagem. O resultado foi surpreendente. Graças à letra maiúscula do nome próprio, a criança se apropria rapidamente do sentido da escrita, colocando a maiúscula sempre do mesmo lado. A lateralização da criança, em lugar de ser um pré-requisito para o ato de escrever como ensina a tradição escolar, é, ao contrário, facilitada por ele.

O procedimento segue duas etapas. Através de diversos jogos, a criança – chamada Bruno ou Thayla – é levada a se apropriar do nome gráfico como "logotipo", isto é, a integrar ao seu nome, até então puramente sonoro, essa nova representação *imagética*. Podemos citar aqui o filósofo francês Alain (Chartier, 1978):

> Saber ler não é apenas conhecer as letras e fazer ressoar os conjuntos de letras. É ir rapidamente, é explorar com uma olhada a

4 Chapeira é um quadro de tecido com bolsos que recebem os crachás das crianças.

frase inteira; assim como o marinheiro reconhece os navios, é reconhecer as palavras pelo seu velame.

A palavra-navio *Thaylla* possui velas (hastes ascendentes), proa (maiúscula), popa, quilha (haste descendentes), casco (grande ou pequeno). Através dessa prática, é resgatada a proposta de Decroly (1939) e sua abordagem global concebida para crianças portadoras de deficiências. Enquadrando a palavra, os espaços em branco a transformam em imagem apta a ser apreendida pelo olho de maneira instantânea. Sendo ligada a um significado, essa imagem pertence a um sistema, a um código, que podemos chamar *ideográfico*. O reconhecimento da imagem da palavra já possibilita atos de linguagem, tal como trocar a mochila pelo crachá no cabide. Caso seja aceita a observação de Alain, comprovada experimentalmente por Javal (1975) e Smith (1989), a apreensão da palavra pelo leitor experiente se realiza também como imagem, ou seja, por um ato semiótico. Assim, o reconhecimento ideográfico da palavra pela criança pequena se assemelha àquele do leitor experiente. O reconhecimento do nome próprio se torna, assim, a semente do ato de leitura, a ser cultivado até a maturidade da árvore da vida do leitor.

A segunda etapa opera – em recepção (leitura) ou em emissão (escritura) – sobre a "configuração" gráfica. A criança não somente reconhece a imagem do nome, isto é, o lê como logotipo, mas o decompõe e o recompõe a partir de caracteres móveis (Bajard, 2012), isto é, o escreve. Trata-se já da manipulação de um signo linguístico a partir de seus componentes tipográficos, ou seja, ortográficos, que pertencem a um conjunto pouco numeroso e são substituíveis: *Rosa* e *rosa* remetem a duas realidades diferentes.

Se geralmente pedagogos e pesquisadores concordam ao levar em conta a capacidade infantil de manusear o nome próprio como "logotipo", rapidamente esquecem esses primeiros

atos de linguagem da criança para convidá-la a identificar correspondências fonográficas. Assim, é abandonado o primeiro interesse da criança por uma escrita que possibilita atos sociais para ensinar-lhe uma tabela de correspondências som/letra, alheia ao significado. Nem imaginam que – ao operar sobre os caracteres da configuração – a criança possa, como faz o surdo, agir sobre o mundo.

Esses atos de linguagem escrita realizados a partir da configuração não somente estão ausentes dos métodos vigentes, como não são mencionados na bibliografia brasileira. A experimentação de Bajard (2012) faz surgir nas crianças ouvintes uma competência leitora fora de qualquer consciência fônica, até agora apenas observável no surdo, ou seja, uma competência de leitura verdadeiramente silenciosa. Nota-se que as operações efetuadas sobre a configuração não provocam nenhuma ruptura com as intervenções ideográficas anteriores. Não modificam a natureza do ato semiótico possibilitado pelo código ideográfico. Este último, ao incluir o código tipográfico, passa a ser sua matriz. A palavra expõe agora ao olhar do leitor não somente sua forma ideográfica, mas também sua configuração tipográfica. O domínio desse segundo código aumenta a capacidade de distinguir palavras distintas graças ao número reduzido de caracteres. A configuração gráfica coloca em jogo caracteres de natureza específica em determinado número e ordem, isto é, uma *grafia correta*, tradicionalmente chamada *ortografia*. Em nossa experiência, a prática infantil, alheia à fonologia, se dá no âmago do sistema gráfico da língua portuguesa.

Mais tarde, ao observar nos nomes *Bruno* / *Bruna* que a troca do caractere /o/ por /a/ acarreta o mesmo efeito que a troca do fonema [o] por [a] na oralidade – ou seja, a substituição da pessoa nomeada – a criança começa a construir relações entre sons e caracteres. Essas relações vão se encaixar no código tipográfico que, por sua vez, torna-se matriz de outro: o código fonográfi-

co. Mais uma vez essa descoberta mantém a eficiência dos dois primeiros códigos. Na medida em que constitui uma referência para a memória visual, o código fonográfico aumenta a capacidade de gerar atos de linguagem, particularmente o de escrever. Podemos inferir, a partir desse funcionamento dos códigos embutidos, que o terceiro se torna disponível para receber outro e, por sua vez, também se tornar matriz. Podemos falar de matriz na medida em que a organização da língua oral não é esgotada pela análise em fonemas: "Os fonólogos acabaram por abandonar a ideia de que [os fonemas] seriam indivisíveis e começaram a tratá-los como feixes ou matrizes de componentes menores" (Trask, 2006, p. 296). Por abarcar inúmeras "infidelidades" – o fonema [i] namora os grafemas /i/ e /y/ em *Silvia* e *Sylvia* –, essa terceira matriz, mais restrita, não possui o mesmo caráter geral que a segunda, na qual todos os caracteres contam.

O encaixamento entre diversos códigos não faz parte da proposta de Morton citada por Capovilla e Capovilla (2002). Nela, as crianças que reconhecem os nomes "como se fossem desenhos", operação chamada "leitura logográfica", são levadas a abandonar essa prática para "isolar fonemas individuais" e "mapeá-los nas letras correspondentes". Desse modo, a prática de linguagem inicial da criança é interrompida para deixar lugar à combinatória desprovida de significado. Entre as crianças do *Projeto Arrastão* (Bajard, 2012), ao contrário, a primeira competência é aperfeiçoada pelo domínio da configuração gráfica. Inicialmente, a criança reconhece os traços da forma *Thaylla*, que não confunde com *Thaila*. Em seguida, reconhece dentro da configuração cinco caracteres (T-h-a-y-l) constituindo seu sistema provisório, utilizáveis também para construir nomes como *Teresa* ou *Diana*. A concatenação dos caracteres do nome *Thaylla* opera fora das relações fonográficas.

Contradiz-se a fase analisada por Morton (Capovilla; Capovilla, 2002, p.76) "em que as crianças *são capazes* de con-

verter uma sequência de letras em fonemas; contudo, elas *são incapazes de perceber o significado* que subjaz à forma fonológica que resulta da decodificação" (grifo nosso). Para um pedagogo, é espantoso constatar que um estudioso observa uma fase de aprendizagem da linguagem desprovida de significado, a aceita e a formaliza, sem tentar resolvê-la. Em nossa experimentação (Bajard, 2012), surge uma fase inversa que modifica o enunciado acima: as crianças *são incapazes* de converter uma sequência de letras em fonemas; contudo, elas *são capazes de dominar o significado* que subjaz à concatenação dos caracteres.

Os caracteres manuseados pelas crianças possuem uma potência simbólica muito maior do que as próprias letras do sistema alfabético que, em vez de serem vinculadas ao significado, apenas representam sons. Essa ausência de significado não pode ser alheia ao *déficit* em compreensão dos analfabetos funcionais. No paradigma alternativo que recusa a dependência da escrita em relação à oralidade, os caracteres têm a capacidade de mudar o significado: a troca do /g/ pelo /r/ transforma o desfecho da fábula por levar *ratos* a comerem *gatos*.

Como essa fase atestada na experimentação do Projeto Arrastão (Bajard, 2012) fica fora de qualquer radar escolar ou acadêmico, nenhuma pesquisa a inclui dentro de seus protocolos de avaliação. Questiona-se aqui o caráter científico de numerosas pesquisas sobre a alfabetização. Baseadas sobre o postulado não questionado de que "a escrita mapeia a fala" (Capovilla; Capovilla, 2002), elas não podem levar em conta uma prática excluída pelo próprio postulado. Derrida (1999) mostra como a ciência linguística é impregnada, à sua revelia, por uma visão metafísica ocidental que recusa atribuir à escrita o estatuto de língua.

Essa prática infantil, no entanto, não deveria nos surpreender, na medida em que ela se assemelha à maneira de ler do surdo, que não tem acesso ao mundo sonoro e a quem o trânsito pela pronúncia é impossibilitado. Poderíamos também nos referir à

conquista da língua oral pelo nenê que combina unidades sonoras na pronúncia de palavras, manuseando "imagens acústicas" (Saussure, 1969) sem remetê-las a nenhuma outra linguagem. Se a criança pode realizar operações de concatenação de unidades elementares com a matéria sonora, por que não poderia produzir operações de concatenação semelhantes com a matéria visual? É paradoxal que Saussure (1969) recorra à metáfora "imagem acústica" para evidenciar o caráter sintético da percepção sonora, mas em função de sua visão fonocêntrica nega à tipografia, matéria visual, seu caráter imagético.

O tratamento da escrita pelo método indireto – que transita pela pronúncia – é baseado sobre um princípio simples e único: as letras correspondem a sons. No entanto, essa simplicidade se torna uma ferramenta com cabo torto que nunca aponta o alvo das avaliações internacionais: a compreensão. Na medida em que abandona esse alvo desde o início da alfabetização, a escola gasta anos para formar "decifradores" que permanecem analfabetos funcionais. Eles não chegarão a participar efetivamente do mundo da cultura escrita. Dotados apenas da competência de transpor letras em sons, nunca se apropriarão de um instrumento necessário ao desenvolvimento intelectual.

Para incentivar a reflexão sobre o pressuposto fonocêntrico, podem ser feitas algumas perguntas aos seus adeptos, que se vangloriam de conduta científica:

1) Se "a única função da letra é representar o fonema", por que burlar esse postulado tão cedo, ou seja, desde a individualização da palavra – realizada a partir de um caractere *mudo*, o espaço em branco – antes mesmo de iniciar à operação de decodificação?
2) Se as letras correspondem a sons, porque as quatro letras sonoras /*omem*/ precisam do agá *mudo* para fazer existir a palavra portuguesa *homem*?

3) Se a via direta existe no ato de ler (já que ela opera nas palavras *a – à – há – ah*, e também em *nós, etc., muito),* por que não interviria na palavra na qual a relação fonema/grafema é regular, como, por exemplo, *pirarara,* que possui uma imagem específica?
4) Se o tratamento indireto, da pronúncia ao significado, começa pela apreensão visual, por que não utilizar esta última para ir diretamente à compreensão (via direta)?
5) Se as letras apenas correspondem a sons, como fazem as crianças de 3-4 anos para escrever seu nome com caracteres-dominós sem nenhuma consciência fônica?
6) Se no nome sonoro *Bruno* a troca do fonema [o] por [a] muda a pessoa, por que na escrita a troca do caractere /o/ pelo /a/ apenas transformaria o som e não o nome, já que a troca do caractere /y/ em /i/ transforma o nome *Sylvia* em *Silvia* mesmo sem mudar o som?
7) No caso de se aceitar a existência da via que vai diretamente à compreensão (via lexical para Capovilla e Capovilla (2002); via semântica para Dehaene, 2012), será que a agilização da via que vai da pronúncia à compreensão possibilita compreender antes de pronunciar?
8) O trabalho com crianças mostra o aparecimento de uma consciência metalinguística: "esse nome, Sylvia, é meu porque possui /y/" – diz uma menina brigando com *Silvia*. Tal tomada de consciência remete ao fato de que *Silvia* e *Sylvia* não são passíveis de distinção pela pronúncia. A comparação gráfica de *Silvia* e *Sylvia* leva à análise da língua oral. O conceito de consciência fônica não seria simplesmente a manifestação de uma "consciência metalinguística", competência mais ampla que opera tanto na língua oral quanto na língua escrita? Quanto se trata de ensinar a língua escrita, por que apontar apenas a consciência fônica e se esquecer da consciência gráfica?

Essas questões revelam falhas epistemológicas sérias, escondidas pela submissão a um postulado que consta da cultura ocidental desde a antiguidade e, por isso, não é questionado, ao qual Saussure (1969) obedece, conforme citação no início deste artigo. No entanto, paradoxalmente, os métodos que escapam à hegemonia da visão fonológica são considerados submetidos à ideologia (Capovilla; Capovilla, 2002).

Historicamente, Gutenberg fundiu no metal as unidades gráficas e transformou o conjunto tradicional de letras manuscritas em caixas – a alta das maiúsculas e a baixa das minúsculas. Reuniu os tipos de chumbo suportes de caracteres, acessíveis ao olhar e à mão do tipógrafo: o espaço em branco e o /ã/ viraram tipos como o /a/. Desde essa invenção, os tipógrafos montam linhas no componedor não com letras da escrita contínua, mas com caracteres classificados em caixas, nas quais as relações fonográficas, embora não estejam excluídas, não se manifestam.

Freinet (1975), ao inventar a correspondência escolar através da imprensa, o fez para enraizar a aprendizagem da língua escrita em atos de linguagem. Resgatando o patrimônio da imprensa, introduziu os caracteres como unidades gráficas pré-formadas, manuseadas apenas por dedos e olhos, atribuindo à criança o papel de tipógrafo. Hoje, através dos novos meios eletrônicos de produção da escrita é interessante notar que os recursos mais recentes, *smartphones e tablets*, propõem todos os caracteres pré-formados e acessíveis a um toque único do dedo. Ou seja, os cinco caracteres que recorrem à figura /a/, isto é, /a/, /á/, /à/, /ã/, /â/, e os cinco que recorrem à figura /A/, isto é, /A/, /Á/, /À/, /Ã/,/Â/ são disponíveis ao olho e ao dedo. As gráficas instaladas desde a época de Gutenberg em oficinas reservadas aos tipógrafos são agora transportadas no dia a dia no bolso do casaco.

Ao manusear o que chamamos "dominós" – com três larguras distintas – em cada um dos quais um caractere repousa sobre uma linha (Bajard, 2012), as crianças pequenas se iniciam

na nova cultura da escrita sem esperar a maturidade gestual exigida pelo lápis. Pré-formado, o caractere é manuseado tanto pela criança quanto pelo utilizador do *tablet*. Assim, é proposto à criança o sistema gráfico contemporâneo que opera com unidades silenciosas. O fato de que o /h/ tenha a potência de transformar a configuração /omem/ em palavra, apesar de ser desprovido de valor sonoro mostra que o valor ativo no reconhecimento da palavra *homem*, suporte de significado, é o valor visual, já que é o único valor partilhado pelas cinco unidades da configuração. Assim podemos afirmar que todos os caracteres de *homem*, com ou sem valor sonoro, possuem um valor visual que contribui para vincular a palavra ao seu significado. Como na imprensa de Gutenberg, no *tablet* e nos caracteres móveis, a substituição do caractere /ã/ por /a/ muda a palavra maçã em maça e a troca do /ç/ por /c/, transforma maça em maca.

## Conclusão

Os meios de comunicação modernos armazenam a escrita numa forma eletrônica e a manifestam visualmente sem trânsito por produção sonora. A leitura autônoma, sem relação com a oralidade, é praticada por vários segmentos da sociedade. Os surdos aprendem a língua portuguesa como segunda língua, sem referência a um mundo sonoro do qual não participam. Pesquisadores utilizam línguas estrangeiras instrumentais sem transitar por uma fonologia da qual não pretendem se apropriar. A comunidade japonesa (no Japão e no Brasil) usa uma língua escrita com uma vertente ideográfica. Os jornais em línguas semíticas – árabe e hebraico – não utilizam caracteres vocálicos, o que obriga o leitor a compreender a palavra antes de pronunciá-la.

A conquista do nome gráfico e da primeira palavra pelas crianças com 3-4 anos do Projeto Arrastão (Bajard, 2012) se realiza

fora de qualquer consciência fônica. A experimentação evidencia duas fases de apropriação da palavra gráfica: uma apreensão apenas icônica (ideográfica) atrelada à forma, outra tipográfica levando em conta a configuração, isto é, a ortografia. A prática infantil fez surgir a existência de uma leitura pela via direta, não na fase terminal da aprendizagem como nos métodos "alfabéticos", mas desde o seu início. O funcionamento da configuração gráfica é uma segunda matriz que se encaixa na primeira – da forma – aperfeiçoando-a. Podemos dizer que a fase primeira é conforme a leitura dos ideogramas pelos chineses, enquanto a segunda assemelha-se à leitura dos caracteres consonânticos pelos árabes e judeus. Nessa abordagem, não existe ruptura epistemológica no que diz respeito à função simbólica da escrita, pois todas as etapas são conquistadas através de atos de linguagem, cada uma aperfeiçoando a etapa anterior.

O sistema gráfico com suas letras passou da escrita contínua dos antigos a um sistema tipográfico no Renascimento, possibilitando, desde essa época, a leitura silenciosa. Graças à transformação do conjunto das letras da escrita contínua em um conjunto de caracteres, o sistema gráfico ganhou o estatuto de língua. Para ensinar a língua escrita, propomos abandonar um paradigma adequado à *escrita contínua,* para criar uma didática coerente com o sistema gráfico moderno, já que daqui a poucos anos as crianças aprenderão a escrever nos *tablets*.

## Referências bibliográficas

ARENA, D. B. Leitura e locução na escola: conceitos e práticas. *Leitura: Teoria & Prática*. Campinas: ALB, n.51, 2008, p.18-24.

BAJARD, E. *Da escuta à leitura de textos*. São Paulo: Cortez, 2007.

______. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez. 2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

______. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização:* método fônico. São Paulo: Silvana Santos. 2002.

CAPOVILLA, F. *Alfabetização:* método fônico. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998. v.1.

CHARTIER, É. (Alain). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHICHARRO, G. *Technologies numériques et nouvelles pratiques d'écriture dês jeunes em Chine continentale et à Hong Kong*. Colloque Internacional Écritures: Sur Les Traces de Jack Goody**.** École Normal Supérieure dês Sciences de l'information et des bibliothèques. Lyon, 2008.

DECROLY, O. *Iniciación general al método decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria*. Buenos Aires: Losada, 1939.

DERRIDA, J. *Gramatologia***.** São Paulo: Perspectiva. 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

FREINET, C. *Tecnicas Freinet da escola moderna***.** Lisboa: Estampa, 1975.

GOODY, J. *Pouvoirs et savoirs de l'Écrit*. Paris: La Dispute, 2007.

JAVAL, É. *Physiologie de la lecture et de l'écriture.* Paris: F. Alcan 1905.

PAVÃO, A.; ROBLEDO, J. I. M. El legado de Jack Goody para los estudios sobre cultura escrita. *Cultura Escrita e Sociedade*, Gijon, Trea, n.8, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix. 1969.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto. 2006.

# Metodologias de ensino – Educação literária e o ensino da leitura: a abordagem das estratégias de leitura na formação de professores e crianças

Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto[1]
Renata Junqueira de Souza[2]
C. Lynn Davis [3]

## Introdução

No Brasil, desde 2006, temos uma política pública voltada para a aquisição de livros literários para os Ensinos Fundamental e Médio, bem como para a Educação de Jovens e Adultos. As bibliotecas escolares atualmente já não carecem de livros. No entanto, os índices nacionais e internacionais sobre leitores, sujeitos letrados ainda não atingiram um patamar desejado. O país con-

1 É professora assistente junto ao Departamento de Didática, da Unesp, câmpus de Marília, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação, atua na liderança do Proleao (Grupo de Pesquisa: Processos de leitura e escrita-apropriação e objetivação); bem como é membro do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural. *E-mail*: cyntia@marilia.unesp.br.

2 É professora livre-docente junto ao Departamento de Educação, da FCT/Unesp, câmpus de Presidente Prudente, onde integra o Programa de Pós Graduação; lidera o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário e coordena o Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil "Maria Betty Coelho Silva". *E-mail*: recellij@gmail.com.

3 É professora aposentada da Playmouth State University, onde lecionou Children's Literature e Reading as a foundation. *E-mail*: ldavis@plymouth.edu.

tinua a ocupar as últimas posições em letramento de leitura, os índices são taxativos, como os provenientes dos dados do Programme for International Student Assessment (Pisa),[4] do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),[5] da Provinha Brasil,[6] como também em nosso estado do Saresp[7] –, para além de todas as nossas discordâncias teórico-políticas com os sistemas de avaliação interno e externos no meio educacional. Se há material de boa qualidade estética, o que falta para formarmos leitores competentes? Este texto pretende discutir não só os aspectos de humanização inerentes ao ensino da leitura e da literatura, mas também a leitura e a literatura como um direito e uma necessidade humana. Discutiremos, assim, uma série de problemas, quer seja de forma direta, quer de forma indireta como: a formação inicial e continuada de educadores, o ensino da leitura, o uso da literatura em sala de aula, os planejamentos docentes para a utilização de textos literários, a ausência de mediadores leitores, os conscientes da função humanizadora do ensino da literatura e da leitura.

Assim, a relação entre a formação de leitores e a abordagem do ensino das estratégias de leitura, com base em estudiosos da leitura e da literatura infantil – como Arena (2007 a e b, 2008 e 2010), Bajard (2002), Chiappini (1997), Coelho (2000), Cosson (2007), Foucambert (1994), Harvey & Goudivs (2007), Perroti (1986), Smith (1999), Soares (1999), Solé (2009), Zilberman (2005), dentre outros –, condicionará um diálogo com alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, tendo como foco uma educação literária humanizadora, no Ensino Fundamental, a partir dessa possível aproximação teórico-metodoló-

4 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>.

5 Disponível em: <http://www.portalideb.com.br>.

6 Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>.

7 Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br>.

gica, com vistas a repensarmos a formação dos pedagogos, já na graduação, que tanto necessitam de uma sólida base científica.

Neste texto, portanto, buscamos indagar sobre a possível, necessária e adequada relação entre a chamada abordagem do ensino das estratégias de leitura, considerada por nós, uma metodologia alternativa, e a perspectiva histórico-cultural, objetivando a formação de crianças leitoras em sua educação literária, com foco na instrumentalização, teórica e metodológica, dos aspirantes a professores em sua formação inicial.

Tal abordagem de aprendizado da atitude leitora tem sido foco, nas duas últimas décadas, tanto de estudos e pesquisas acadêmicas (Girotto; Souza, 2010) quanto do interesse dos organismos oficiais, materializados, por exemplo, por meio de projetos de formação continuada de professores da rede pública[8] e pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A opção pela expressão "atitude leitora" e não "competência leitora" advém, justamente, de nossos estudos que procuram aproximar alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e a abordagem do ensino das estratégias de leitura.

Para nós, a experiência com o livro, instrumento da cultura humana a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, mesmo que em sua etapa embrionária, desde a primeira infância,[9] per-

---

8 Como os cursos de formação continuada de professores da rede pública do Estado de São Paulo, propostos pela Secretaria da Educação. Por exemplo, o projeto "Teia do Saber", cuja temática "competência leitora" foi trabalhada a partir da tradução da obra de Isabel Solé, originalmente publicada sob o título Estrategias de lectura, ICE de la Universitat de Barcelona, Editorial Grão de Serveis Pedagógics, em 1996. No Brasil, a primeira edição data de 1998. Atualmente, em sua 6ª edição, o livro traz a divulgação de conceitos teórico-metodológicos de um dos precursores da abordagem do ensino das estratégias de leitura, o norte-americano D.P. Pearson.

9 Nossa pesquisa atual, nas cidades de Marília e Presidente Prudente, financiada pela Fapesp, "Literatura e Primeira Infância: dois municípios em cena e o PNBE [Programa Nacional de Biblioteca na Escola] na formação de crianças

mitirá o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, contribuindo para a constituição do futuro leitor.

Conceber a humanização na infância por meio da literatura é saber que cada um se torna humano, também a partir dessas aprendizagens,[10] já que as qualidades próprias do gênero humano estão "encarnadas" nos objetos culturais materiais ou não materiais, cujas características impulsionam o desenvolvimento sociocultural das crianças e desnudam a elas a função de tais objetos – fator fundamental na experimentação dos pequenos. Assim, as crianças podem construir para a leitura um sentido que as aproximem "desse instrumento cultural essencial na apropriação da experiência humana acumulada – a qual [...] é fonte do processo de humanização que cada um precisa viver para formar para si as qualidades humanas em suas máximas possibilidades" (Mello, 2011, p.48).

Depreendemos daí que as crianças precisam reconhecer e "usar" os livros tal qual o adulto, como leitor autônomo, o faz:

---

leitoras" tem desvelado aspectos pouco conhecidos da educação literária desde a mais tenra idade (até 3 anos), como contribuição para a formação do leitor mirim – ou seja, por meio dessa extensa pesquisa temos refletido sobre a formação de leitores na Educação Infantil e as implicações para o Ensino Fundamental e para a formação de seus professores.

10 Dizemos isso, a partir do que Candido (1995, p.172), ao ser convidado a pensar a literatura dentro dos direitos humanos, postulará sobre a defesa da literatura ou da arte em geral como um dos direitos imprescindíveis à nossa condição humana, colocando-a ao lado de bens primordiais, como alimentação e moradia. O autor reconhece, entretanto, a dificuldade posta a uma sociedade estratificada em classes sociais e marcada pela desigualdade para tornar esse bem cultural, especialmente a literatura erudita, como um direito de todas as pessoas. Conclui suas reflexões defendendo que "Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável"(Candido, 1995, p.191). Nesse momento histórico, compreendemos que defender a leitura e, dentre todas as leituras possíveis, a literária, que vem sendo tratada como um direito de poucos, ainda não reconhecida como algo a que todos devam ter acesso, é papel do educador. Portanto, ao tratarmos de crianças de zero a dez anos é fundamental que a literatura esteja presente em seu cotidiano.

ler procurando compreender as informações em textos verbais ou imagéticos. O mediador de leitura pode ler e contar histórias às crianças, o que será muito importante,[11] no entanto, será preciso que a criança realize por ela própria, inicialmente, as ações externas com o objeto livro, tateando, experimentando; na sequência, imitando o adulto; mais adiante, levantando hipóteses e previsões de/na/pela leitura literária, para ir construindo sua identidade como leitor.

Ter a compreensão do que se lê como um motivo impulsionador da leitura não é uma atitude natural na criança, assegura Mello (2011). Essa necessidade precisa ser formada na criança, por meio de situações que vive. Como Leontiev (1978, 1983) defende, os motivos se cultivam com as experiências vividas; assim, o sentido dos objetos que a criança vai conhecendo se forma com essas vivências. As situações de leitura que as crianças experienciam condicionam, portanto, a formação de motivos de leitura na criança. Diz Mello (2011, p.48):

> A formação desse motivo é condicionada pelo sentido que a criança aprende a atribuir à leitura nas situações em que convive com a cultura escrita e às quais é apresentada e nas quais é inserida. Se as situações vividas pela criança a colocam na posição de tomar como motivo de escuta da leitura a finalidade social própria da leitura, ou seja, se ela ouve ou realiza uma leitura motivada pela compreensão do que lê, podemos afirmar que tem um motivo impulsionador para a leitura que coincide com o resultado (fim ou objetivo) da leitura (compreender o que lê). Em tal situação, a criança forma para si um sentido coincidente com o fim da lei-

11 Para as crianças que ainda não leem convencionalmente, "ouvir um texto já é uma forma de leitura" (RCNEI, 1998, p.141), ou como, por exemplo, observa Abramovich "O livro da criança que ainda não lê é a história contada" (1997, p.24).

tura. Aprende a atitude de ler para compreender o que se lê e todas as vezes em que se defrontar com situações de leitura, procurará compreender o que lê ou ouve de alguém que lê.

Com isso, aprendemos, portanto, que esse sentido para a leitura – e essa atitude leitora – acaba por criar na criança uma nova necessidade, qual seja, a de ler para compreender o que se diz nos textos lidos. Por meio de experiências positivas de leitura – experimentadas desde seus primeiros contatos com a cultura escrita –, as crianças passam a ser afetadas positivamente por elas e estabelecem para a leitura um sentido adequado a sua função. Vale repetir: frente a situações de leitura, sua atitude leitora tende a procurar compreender o que alguém lê e, mais tarde, o que ela própria lê.

Nossa meta é colocar em discussão a urgência dos professores do Ensino Fundamental de considerarem as crianças e a si mesmos no processo de formação de leitores em sua educação literária, quanto à produção cultural da literatura infantil, além de procurarem os meios pelos quais tal processo possa se objetivar. Ressalta-se que para atingir tais objetivos nossas pesquisas têm se respaldado nas estratégias de compreensão de leitura. Buscamos desse ponto de vista, ainda, problematizar a contribuição que os mediadores de leitura podem oferecer no processo de formação dos leitores *em si*, para os leitores *para si*.

O que propomos é que o professor, no interior da sua formação docente, de sua autoformação, desenvolva um trabalho de aproximação cada vez maior com a apreciação estética e o aprendizado da atitude leitora. Afinal, como tem se dado tal formação? Que tipo de possibilidades tem sido ofertado aos professores? Como diferentes grupos de professores e seus alunos, no interior das escolas, têm vivenciado o acesso e a mediação à leitura literária, ao discurso estético em face à corriqueira pedagogização da literatura infantil? O que pensar na formação de

*leitores em si* e leitores *para si*? Responder a todas essas questões é um desafio de importância fundamental a nossa temática, todavia não serão aqui abordadas em sua integralidade.

No entanto, para além dos desafios teórico-práticos, tanto no campo investigativo da academia quanto no das políticas públicas, e, ainda, da produção cultural contemporânea, entendemos que não podemos perder de vista a necessidade de articular questões relativas à formação do leitor autônomo, às criações literárias e ao seu campo de acesso, à mediação dessa leitura, às situações e meios de apropriação-objetivação da prática leitora. Isso porque pretendemos que as crianças sintam-se não só arrebatadas pelas narrativas lidas ou contadas – pelas histórias de ficção (que, de algum modo, nos fazem olhar a nós mesmos e, simultaneamente, sair para além do que nos ensina o cotidiano e o que vai se tornando senso comum em nossas vidas) –, mas possam, igualmente nesse percurso, forjar seu estatuto leitor (Arena, 2007a; 2007b; 2008; 2010).

Assim, o primeiro item deste texto aborda a leitura na escola, já entremeando a problematização de seu ensino por meio da literatura infantil e a busca por novos itinerários de leitura, respaldados nas aproximações teórico-metodológicas entre a abordagem do ensino das estratégias de leitura e alguns dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Já o segundo trata do papel da leitura dos livros de literatura infantil assumido pela escola na ação dos mediadores da leitura. Tal discussão é essencial na compreensão da forma pela qual a literatura infantil como arte pode contribuir para o desenvolvimento do psiquismo infantil, se trabalhada a partir de novos pressupostos divergentes de sua didatização demasiadamente escolarizada (Soares, 1989). Assim, discutimos a literatura infantil como forma fundamental de comunicação artística entre individualidades e como instrumento de formação da consciência de autor e leitor na criança.

No terceiro item contemplamos, de maneira mais específica, as estratégias de leitura, sua categorização e metodologia. Por fim, trazemos as considerações finais, que retomam a defesa posta neste texto: da essencialidade de eventos de literatura infantil e seus de itinerários de leitura para a humanização de crianças leitoras, com vistas também à formação de professores.

## Leitura e escola

As situações de ensino, no formato oficinas de leitura, círculos literários, projetos de narrativas de ficção, sequências didáticas com diferentes gêneros na escola, dentre outras atividades, permitem, ou deveriam permitir a comunicação, o estar com o outro, a interlocução, a dialogia da leitura (Bakhtin, 1995 e 2003), o fazer-ser leitor em seus modos de ler, conhecendo seus princípios e operações ao/para ler variados escritos. O que representa um modo de sair de seu cotidiano e retornar a ele mais enriquecido, pois pleno de possibilidades de um ensino desenvolvente, que permita a humanização do indivíduo (Davidov, 1986; Libâneo, 2004).

Para Davidov (1986), crianças e jovens vão à escola para aprender a cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender o mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário pensar – estimular a capacidade de raciocínio e julgamento, melhorar a capacidade reflexiva. Nessa direção, Libâneo (2004) aponta que a "didática", hoje, precisa comprometer-se com a qualidade cognitiva das aprendizagens e esta, por sua vez, está associada à aprendizagem do pensar. Cabe-lhe investigar como se pode ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e dificuldades da vida

prática. A razão pedagógica está também, associada, inerentemente, ao valor, a um valor intrínseco, que é a formação humana, visando ajudar os outros a se constituírem como sujeitos, a se educarem, a serem pessoas dignas, justas, cultas.

Para adequar-se às necessidades contemporâneas relacionadas com as formas de aprendizagem, a "didática" precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar – problematiza Libâneo (2004). Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Para essa empreitada, a teoria do ensino desenvolvente é oportuna. Nesse caso, a questão está em como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante a formação de conceitos teóricos. Ou, em outras palavras, o que fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos ajudando-os a desenvolver habilidades mentais (Libâneo, 2004, p.1-4).

Assim, falamos do sujeito aprendiz na constituição de si mesmo, como agente de sua personalidade, já na relação com as diversas conquistas humanas, no processo de confrontação com as obras de arte (Snyders, 1993)[12] – em nossa delimitação de estudo, o tornar-se membro efetivo de uma comunidade de leitores em vista de uma "cultura *em si*, para uma cultura *para si*", de uma "literatura *em si* para uma literatura *para si*", de um "leitor

12 O autor defende que a singularidade da escola, por ele almejada, é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria que o aluno pode dela extrair; uma escola, segundo ele, que ambicione confrontar o aluno com as conquistas humanas "essenciais", na esperança de que ele alcance, assim, as alegrias "essenciais" (Snyders, 1993, p.7). Trata da noção de obra-prima em sentido amplo, que inclui não apenas as grandes obras artísticas e literárias do passado e do presente, quanto as grandes descobertas científicas, as conquistas da técnica, do pensamento e da moral.

*em si*' para um leitor *para si*''[13] (nas próximas páginas, para além do aparente jogo de palavras, discutiremos a essencialidade de tais expressões).

No entanto, compreender como se deve ensinar para garantir que as crianças se apropriem da leitura como prática cultural é algo complexo. Os estudos decorrentes dessa inquietação nos aproximaram de vários teóricos como Foucambert (1994), Solé (1998), Smith (1999), Arena (2009, 2010) e Bajard (2002, 2013) que apontam o quanto o processo de leitura vai muito além da decodificação. Versam pela compreensão do que está escrito, pela busca e atribuição de sentidos ao texto escrito, na elaboração dos significados. Para que esse processo se efetive de fato, faz-se necessária a apropriação da linguagem escrita como instrumento da cultura humana, em práticas efetivas e autênticas de leitura e escrita, e, portanto, que sejam ensinadas cumprindo seu papel humanizador (Perroti, 1986; Cosson, 2007; Mello, 2011).

Contudo, em muitas escolas, verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos

---

13 Duarte (2001), apoiado nas categorias em si e para si, diz-nos do quanto a personalidade se forja de uma maneira dinâmica. Sua formação dá-se, primeiramente, no âmbito em si, de modo que nesta fase não há uma relação consciente entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Neste momento, reside a apropriação da realidade, concebida de maneira espontânea, ou seja, sem que haja uma reflexão crítica acerca desta – a individualidade pode cristalizar-se em uma individualidade em si alheia ao contexto em que o sujeito está inserido. A individualidade em si é cultuada pela sociedade imediatista e mecanicista, uma vez que, sujeitos que se cristalizam neste estágio percebem o mundo de uma forma fatalista, um mundo que lhes é dado, no qual devem se adaptar à situação de expropriação e exploração vigentes, negando a si mesmos como seres históricos. Em contrapartida, existem sujeitos que buscam romper com essa individualidade em si, na defesa de uma individualidade para si, em constante e consciente processo de construção, dado a forma como esta se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, partícipe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

do livro didático, realizado com fragmentos de textos, em debates com perguntas orais sobre o texto lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o texto lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (Silva, 1993). Tais atividades podem fazer parte do cotidiano da escola, mas não exclusivamente como única forma de se ensinar o aluno a compreender o texto. Para Cosson (2007), essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor e estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura que, segundo o autor, deveria ocorrer por meio da literatura infantil nos anos iniciais da educação básica.

Chiappini (1997, p.10) vê, igualmente, tal inadequação. Segundo a autora, há, por parte dos professores, uma concepção de linguagem equivocada, pois que puramente instrumental. A escola acabou por burocratizá-la, realizando tradicionais rituais, ainda presentes no cotidiano das salas de aula. A autora destaca a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão fica comprometida.

Nesse sentido, temos vivenciado o que Cosson (2007, p.23) chama de "falência do ensino da leitura", o ato de ler que não está sendo ensinado para garantir a função essencial de "construir e reconstruir a palavra que nos humaniza", pois é a partir desse processo que vamos mudando nossa forma de ver o mundo e a nós mesmos, e também vamos realizando a apropriação das formas mais elaboradas de produções humanas, como dos discursos, sejam eles, orais ou escritos. O que desencadeia, em movimento dialético, processos de superação de nossas capacidades, aprimorando-as.

A relação texto-leitor, necessária para compreensão da leitura, é quase ausente na maioria das escolas. Um texto requer

e necessita de um leitor que o atualize, que o faça funcionar, "o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva" (Brandão; Micheletti, 1997, p.18), ao contrário, necessita de uma atitude ativa por parte do leitor, que "processa e examina o texto" (Solé, 2009), em contribuição à formação de leitores críticos. No entanto, para isso, o leitor precisa ter claro qual o objetivo da sua leitura, para quê e o porquê de estar lendo e o que quer aprender ou não com esta leitura.

Obter, portanto, uma leitura compreensiva significa entender que tal processo precisa, em primeiro lugar, ser ensinado e, em segundo, deve ser silencioso (já em interlocução, mas primeiro como ato individual de aproximação com os signos, com as palavras com o texto), como afirma Bajard (2002), todavia a leitura pode e deve também ser compartilhada.

As práticas apontadas por Silva e Carbonari (1997), porém, evidenciam que na escola estão presentes atividades, nas quais, como afirmamos acima, o ato de ler fica reduzido à decodificação do código, a fim de que se retire do texto elementos de sua camada superficial e informativa – ou, então, a leitura oralizada e, assim, aquele aluno que diz bem um texto é considerado um bom leitor. Nestes termos, prioriza-se a leitura oral, em detrimento da compreensão, que fica sempre em segundo plano (Solé, 1998; Bajard, 2002).

A proposta metodológica norte-americana para o ensino da compreensão leitora parece-nos uma possibilidade viável. Um grupo de pesquisadores, dentre eles Pearson e Johnson (1978), iniciaram, nas décadas de 1970 e 1980, inúmeras pesquisas sobre como os professores poderiam ensinar seus alunos a se tornarem leitores proficientes e autônomos. Defendem que bons leitores utilizam certas estratégias para compreender o texto e entendem que leitores proficientes interagem com o texto utilizando o seu conhecimento prévio, fazendo inferências, previsões e conectando-se com outros textos.

Segundo esses pesquisadores, para isso, é preciso estabelecer, nas escolas, novos itinerários de leitura, baseados no processo de metacognição, como defendem Garner (1981; 1982), Baker (1982), Palincar (1984), dentre outros. Como aponta Israel (2007), as investigações neste campo do saber permitiram integrar no currículo da leitura a metacognição no ensino da compreensão leitora. Isso significa, no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento que lê.

A partir disso, muitos programas de leitura, em países como os Estados Unidos, fazem uso de vários gêneros textuais para o ensino da leitura. Dentre eles, a literatura infantil é privilegiada, pois os professores podem organizar de forma estruturada atividades endereçadas à compreensão (Harvey; Goudvis, 2007). Essa abordagem passa, assim, a ser utilizada em muitos estados norte-americanos como política pública para o ensino da leitura.

Para Solé (2009, p.34), há pouco espaço na sala de aula para se "ensinar estratégias adequadas para compreensão de textos". Ademais essas práticas têm sido "categorizadas pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora" (Solé, 2009, p.35). Com isso, o ensino da leitura não se efetiva e com o passar da escolaridade a tendência dos alunos é deixar de "gostar", de ter a necessidade de ler.

Nesse sentido, podemos imprimir outra maneira de se lidar com o ensino da leitura, ajudando o aluno a compreender o texto, rompendo, portanto, com uma visão mecanicista e com a sequência baseada em atividades de leitura/perguntas/exercícios. Um novo caminho para um trabalho com o gênero literário, focando nas estratégias, faz-se presente, possibilitando ao aluno "aprendiz de leitor" a fazer uso, a mobilizar as diferentes operações mentais no processamento da atividade literária, criando situações em que trabalhe com a metacognição com vistas a tomar consciência da sua leitura, de seu modo de ser leitor, dos

princípios de seu ato leitor, das habilidades trabalhadas, de sua história de leitor, por meio de diversas leituras e da criação de sua identidade leitora (Girotto; Souza, 2010).

Lendo, a criança entra em contato com esse objeto que é fruto de todo um contexto histórico e que fará parte da formação de sua consciência como homem (Franco; Rezende, 2011). Assim, depreendemos da abordagem histórico-cultural o livro como uma objetivação humana que medeia o diálogo da criança com o autor, constituindo seu discurso interior, seu próprio pensamento (Bakhtin, 1995).

> Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o "fundo perceptivo", é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso exterior. [...] É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante. (Bakhtin, 1995, p.147-8)

Desse modo, é na relação ativa do sujeito leitor com o objeto da cultura humana, aqui, o livro de literatura infantil ou, melhor, na apropriação desse objeto, que a atividade de leitura gera a objetivação do próprio leitor.

Apropriar-se dessa capacidade especificamente humana, uma forma superior de conduta, a leitura como prática cultural, por meio das atividades literárias, em que os professores mediadores criam novas necessidades humanizadoras para/com a criança, aprendiz leitor, traz como implicação-objetivação a formação de leitores. Como sustenta Oliveira (2006), os leitores, a partir da consciência *em si*, podem passar a construir a

consciência *para si*, ou seja, para além da autoconsciência no processamento da leitura, podem apossar-se de si como agentes da leitura e transformarem-se em leitores críticos e reflexivos com as riquezas humanas da literatura.

O ato de ler colocando um fim (uma finalidade específica para a atividade leitora) é uma ação da consciência, e como tal, é um ato dirigido por condições históricas e sociais; na escola por situações pensadas intencionalmente para a promoção da leitura, situações promotoras de novas necessidades, interesses e motivos humanizadores para/com as crianças. É preciso, porém, reiterar, que essa consciência pode ser ainda uma consciência *em si*, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência, ou seja, nas palavras de Oliveira (2006, p.8-9), um ato consciente "não é sempre um ato de consciência *para si*, no qual a consciência tem consciência dessa consciência" (grifos da autora).

Podemos afirmar, a partir de nossos estudos da perspectiva histórico-cultural, que a consciência *em si* é a consciência vivida, mas não reflexiva, na qual o sujeito tem uma vaga e confusa percepção de si mesmo e do que se passa à sua volta. Apropria-se das objetivações genéricas, sem manter uma relação consciente com elas. Ou seja, por exemplo, o indivíduo se apropria da linguagem e mediante a ela se objetiva relaciona-se com instrumentos, aprende a utilizá-los, produz novos objetos sem ter consciência plena de que a linguagem, os instrumentos, os objetos são produtos humanos e de que suas objetivações (do indivíduo) também estarão a serviço da humanidade e serão por ela apropriadas. Consciência *para si* é a consciência ativa e reflexiva, na qual o sujeito tem consciência de pertencer ao gênero, e, de com ele relacionar-se. É capaz de reconhecer a diferença entre si e o gênero, de direcionar sua ação em função dos valores genéricos que assume. Para que isso se efetive, a partir dessas conceituações, podemos depreender que para que um ato

leitor *em si* se torne uma prática leitora *para si*, em que o leitor tenha consciência de seu comportamento leitor, de seus modos, princípios e implicações sociais; da "leitura *em si*, para a leitura *para si*", é necessário um novo olhar para o ensino da leitura.

Vislumbramos a alternativa, então, como um elo mediador de prática pedagógica, o uso da abordagem das estratégias de leitura, uma vez que pode, tal metodologia, contribuir de maneira significativa, a um só tempo, para o ensino da leitura literária e para a formação de leitores autônomos. Além disso, tais estratégias partem do uso da literatura infantil com uma prática voltada ao letramento literário.[14]

Passemos a situar e a discutir a literatura infantil e a sua presença na vida escolar das crianças.

## A literatura infantil na sala de aula

A literatura infantil na sala de aula somente ganha efetivo destaque a partir da década de 1980, pois nesse período, e em razão da difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), estreitou-se uma relação entre literatura infantil e processo de alfabetização e letramento. Nesse contexto, substituíram-se as antigas cartilhas, vistas, até então, como material impresso para

14 Por letramento literário compreendemos "o processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos" (Paulino; Cosson, 2009, p.67). Aprofundando essa discussão, não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (Arena, 2009). Além disso, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Por isso, o letramento literário precisa da escola para se concretizar, porque demanda um processo educativo específico que a mera prática espontânea de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

ensinar a ler e a escrever, pelos contos infantis e, desse modo, a incorporação do livro de literatura infantil passa a ganhar espaço nos meios editoriais de qualidade. Essa mudança gerou uma nova maneira de pensar a alfabetização e os processos de ensino da leitura e da literatura infantil que, até então, eram vistos com um caráter moralizante e pedagogizante para se definir como gênero próprio (Arena, 2010).

A literatura infantil continua buscando seu espaço e é vista por vários especialistas, como Coelho (2000), Zilberman e Magalhães (1984), Zilberman (2005), com a mesma função essencial da literatura.

> Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral), os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade. (Coelho, 2000, p.29)

Entretanto, como introduzir as crianças no mundo da escrita, especialmente da escrita literária se o que chega ao aluno está colado à linguagem oral ou é traduzido muitas vezes pelo professor para simplificar a compreensão? Como experimentar uma leitura literária, com a fruição que lhe caracteriza, se há sempre uma tarefa a se fazer depois, uma moral da história a ser explicitada, uma cobrança de compreensão de texto? A literatura infantil nos espaços dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa superar questões de concepção, de usos de qualidade. Os livros não podem ser mais moralizantes e educativos do que provocadores, seus temas não podem ser infantilizantes, nem infantilizáveis, e as obras não podem ser mais pedagógicas do que literárias.

Como afirma Brito (1997, p.114), a grande maioria dos livros de literatura infantil é produto típico da cultura de massa: visa nichos específicos de mercado (leitor iniciante, leitor inexperiente, leitor experiente), retrata, ainda, a realidade imediata do consumidor-espelho do universo ideológico de senso comum da classe média, tende à banalização dos valores e conteúdos e serve-se a usos didáticos não se preocupando com a dimensão artística, prioriza-se o discurso utilitário em detrimento do estético.[15]

Porém, desconsiderar o caráter educativo que possui o livro infantil, é algo ingênuo se se quer acreditar que a educação seja um fenômeno presente em qualquer situação, formal ou informal, em que crianças e/ou adultos estejam em interação. Partindo desse princípio, o livro constitui-se em uma dentre outras tantas objetivações humanas – entendidas como criações ou transformações histórico-socialmente produzidas – que, ao ser apropriado pela criança, traz consigo elementos constitutivos de todo o processo histórico formador do autor, da obra como tal e do próprio leitor.

Por isso, não podemos deixar de ressaltar que, quando a literatura infantil "provoca emoções, dá prazer ou diverte, ela é vista como arte, e ao assumir seu caráter transformador [...], ela torna-se necessariamente formadora" (Zilberman, 1984, p.134).

15 Segundo Perroti (1989), há uma distinção entre o discurso utilitário e o estético presente nos livros. Quando voltado somente para o fim útil de ensinar, doutrinar, determinado conceito, moral, valor perde-se a natureza humanizante e humanizadora da obra de arte literária. A pedagogização, em detrimento da apreciação estética, faz-se presente. Vale esclarecer que a partir da década de setenta, desvelando uma preocupação generalizada quanto ao caráter e ao papel assumido pela literatura infantil, passa-se paulatinamente, no Brasil, do estatuto do utilitário, do ético, do doutrinário, para o estatuto do estético, num processo contínuo (Perrotti, 1989). O que implica tal mudança? Cabe considerar que, diante do próprio público para o qual está voltada, com suas peculiaridades de ser humano em processo de formação, a literatura infantil começa a assumir-se como objeto.

E, assim, podemos nos perguntar: que textos formam e transformam o sujeito? Que leitura é possível de ser feita no Ensino Fundamental? E se ler é apreender e compreender não apenas sobre o que se está lendo, mas principalmente sobre si mesmo, como levar esses alunos a essa compreensão da leitura?

Nessa medida, dentre os diversos aspectos que nos instiga a refletir, focamos a presença da literatura infantil na sala de aula não somente pedagogizada, didatizada, mas improvisada, sem planejamento, sem objetivos claramente definidos, bem como em suas escolhas teórico-metodológicas, com já assinalamos.

Neste contexto, a escolha do livro de literatura infantil torna-se fundamental. Não podemos nos impressionar com capas estonteantes e figuras que saltam das páginas, pois no mundo consumista em que estamos qualquer tipo de livro tem sido produzido e vendido. Há certos cuidados que devemos ter e, para isso, o professor deve saber o que de fato define a literatura infantil dos demais livros. Há vários critérios que podemos levar em consideração e destacaremos alguns: o primeiro é saber que a literatura não precisa se atualizar para cumprir sua função, além disso, o texto literário faz uso da arte, é bem escrito possuindo uma boa narrativa, com a articulação entre enredo e personagem, fugindo de uma sequência linear da obra, da qual o leitor pouco esforço precisa fazer para que ela seja com valor em si mesmo, que por si só já constitui arte e, sendo arte, revela em si desejos, vozes, instrumentalidade compreendida; o segundo é que toda obra literária possui uma mensagem que deve estar implícita e, quanto mais implícita, mais literário é o texto; o terceiro aspecto é diferenciar a literatura infantil de livros paradidáticos. Estes, por sua vez, ensinam divertindo, não contêm mensagem implícita e abordam um determinado conteúdo, precisando sempre ensinar algo sem emoção. Um outro aspecto que podemos discutir é a qualidade de textos infantis brasileiros. Alguns escritores têm

dado contribuições importantes a essa área: Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, dentre tantos outros que se consolidaram como escritores de literatura infantil, principalmente nas últimas décadas (Zilberman, 2005; Faria, 2002). Nos dias atuais, Ricardo Azevedo, Tatiana Belinky, Eva Furnari, dentre outros.

Esses e outros critérios definidos por vários especialistas como Zilberman e Magalhães (1984), Coelho (2000) e Colomer (2003), Faria (2002) podem nos auxiliar no processo de escolha, para que optemos essencialmente por obras que sejam consideradas criação literária ao trabalhar com as estratégias de leitura, as quais apresentamos a seguir.

## As estratégias de compreensão leitora e prática do ensino de leitura

Ao utilizarmos as estratégias de leitura na realidade brasileira, a intenção é ensinar às crianças sobre como a leitura se processa e como o leitor utiliza de estratégias para alcançar a compreensão profunda do texto. Ensinar a estratégia pela estratégia não terá muito sentido, pois as crianças precisam aprender por que esta ou aquela estratégia nos ajuda a entender o que se lê, ou seja, é preciso oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras, na direção de sua formação e humanização como leitora.

Nessa abordagem, evidencia-se uma organização da leitura literária, por seus recursos que vão do mais simples ao mais complexo, até os de criar mediações propícias no tomar a "consciência *em si*" para torná-la "consciência *para si*" na prática leitora, no apropriar-se das significações, na direção de objetivar-se como sujeito leitor, para além da instrumentalidade técnica. Criar essas mediações é permitir uma educação literária desen-

volvente, voltada ao "aprender a aprender"[16] a ser leitor em seus modos, atividades, finalidades e princípios de ler.

Vale destacar e comentar sobre a categorização-base de nossas pesquisas, igualmente estratégias para ler, conhecer e aprender a pensar e a aprender. Ler, buscando significados; ler, conhecendo e sendo transformados por esse ato no conteúdo e na forma, valorando a atividade do sujeito aprendiz de leitor. Comentemos cada uma delas: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese.[17]

O primeiro destaque é para o *conhecimento prévio*, definido pelos "norte-americanos *de estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais" (Girotto; Souza, 2010, p.66, grifos no original), e isso justamente porque, comumente, quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona, em nossa mente, uma série de informações e conhecimentos que temos acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo, assim, mobilizamos nosso conhecimento de mundo, linguístico e textual, essencial à compreensão leitora (Smith, 1989).

Já a estratégia de *conexão*, por exemplo, permite à criança ativar seu conhecimento prévio estabelecendo relações e conectando-se com novos conhecimentos. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade durante a leitura,

---

16 Libâneo (2004) defende a didática e a aprendizagem do pensar e do aprender com base nos estudos da teoria histórico-cultural da atividade, particularmente, de Davidov.

17 Utilizamos para este artigo a categorização de Harvey e Goudvis (2007) da obra *Strategies that work*: teaching comprehension for understanding and engagement, a qual foi trabalhada em nossos estudos investigativos entre 2006 a 2010. Embora o número e as possibilidades de atividades com outras estratégias sejam articuladas e divulgadas por vários autores, entre eles Zimmerman (1997) e Israel (2007), neste trabalho optamos por essas já trabalhadas e colocadas em prática em escolas brasileiras, a partir de nossa pesquisa financiada pela Fapesp e CNPq: Literatura na escola: espaços e contexto – a realidade brasileira e portuguesa.

ajuda a compreender melhor o texto. Essas conexões são exatamente divididas em conexão texto-leitor, conexão texto-texto e conexão texto-mundo.

A *inferência* ocorre frequentemente em nosso cotidiano e é fundamental para nos ajudar a ler nas entrelinhas, pois precisamos compreender aquilo que não foi escrito explicitamente. Os leitores inferem ativando seus conhecimentos prévios e os relacionando com pistas deixadas no texto. Nesse processo, é de fundamental importância que o professor ajude a criança a aprender a relacionar o que sabe com o que está lendo – "com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los como combiná-las com seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas" (Girotto; Souza 2010, p.76).

Quase de maneira espontânea, realizamos a estratégia de *visualização*, pois ao nos depararmos com uma leitura deixamos nos envolver por sentimentos, sensações e imagens, que permitem que as palavras do texto se tornem imagens em nossa mente. Ao visualizarmos quando lemos, vamos criando representações pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne prazerosa.

A *sumarização* parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos e, para que isso seja possível, é necessário aprender o que é essencial em um texto, separando-o do que é detalhe. Ao elencarmos o essencial teremos mais condições de garantir as ideias principais do texto. Além disso, essa estratégia está ligada à finalidade e aos objetivos da nossa leitura. Quanto mais claro estiver esse objetivo, melhores são as chances de verificar o que é essencial, para que, dessa maneira, possamos atingir o objetivo preestabelecido pelo leitor.

Por fim, temos a estratégia de *síntese* que significa muito mais que resumir. Ao resumir anotamos as ideias principais de

um parágrafo ou de um texto. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações ao nosso conhecimento prévio alcançando uma compreensão maior do texto.

Quando um adulto com um elevado nível de letramento lê, ele utiliza essas estratégias, mas, para os leitores em formação, não é tão simples assim empregá-las. Alguns autores como Harvey e Goudvis (2007) orientam a necessidade de tornar explícito tal processamento para que a criança tome consciência daquilo que nós, leitores fluentes, fazemos quase automaticamente conforme lemos algum texto. Pois compreender um texto não acontece depois da leitura, mas durante o ato de ler.

Assim, para desenvolver essas estratégias com os alunos, precisamos em primeiro lugar planejá-las e defini-las, realizando leituras não tão complexas, para depois oferecer obras mais profundas, que requerem um maior nível de compreensão leitora. Também, para que se torne uma atividade significativa, optamos pelo trabalho colaborativo indicado por Vygotsky (2001), no qual os alunos aprendem a cooperar em busca de um objetivo de aprendizagem comum.

Dessa forma, a primeira atividade de oficina de leitura literária, como uma das propostas possíveis, são *aulas introdutórias*, em que o professor apresenta uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para, a seguir, orientar a *prática guiada*. Segundo Girotto e Souza (2010), nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia, juntos, em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados por meio da discussão. As crianças devem explicitar para os colegas as estratégias que estão sendo feitas no decorrer da leitura.

Depois disso, os alunos tentam aplicar, sozinhos, as habilidades de leitura, é o momento da *leitura individual e silenciosa*.

Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto ou em *post--its* e o docente geralmente conversa com as crianças sobre seus achados e as perguntas que vão fazendo ao texto e a eles mesmos, enquanto sujeitos leitores do mundo.

A última etapa da oficina de leitura é a *avaliação* e a conversa em grupo sobre o texto lido. Esse momento serve para o professor avaliar se os objetivos foram alcançados, a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza, "o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura" (2010, p.63).

Enfim, diante do uso efetivo das oficinas de leitura, do papel do professor em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um, podemos vislumbrar leitores literários, que não só compreenderão o texto, mas também utilizarão a literatura em seu contexto social, assim poderão tornar-se não só leitores *em si*, mas leitores *para si*.

A seguir pequenos excertos para exemplificar algumas práticas utilizando estratégias de leitura serão colocados. Importante ressaltar que já foram aplicadas em sala de aula com crianças do Ensino Fundamental I e com alunos de cursos de Pedagogia.

## Excerto I – Leitura do conto *João-Pato*, de Hans Christian Andersen

O conto narra a história de três irmãos que tentavam conquistar a filha de um rei. A fim de ajudar seus filhos a casar com a princesa, um dos irmãos recebeu de seu pai um cavalo negro. O outro, um branco. O terceiro irmão, João-Pato, nada ganhou, pois ele não seria mesmo capaz conquistar a dama. A princesa anunciou que escolheria aquele que melhor usasse as

palavras. Assim, João-Pato pegou seu bode e não desistiu. Para sua surpresa, a princesa encantou-se por ele e não por um de seus irmãos, como esperado. Casaram-se e João-Pato tornou-se rei.

O trabalho ocorreu com crianças de 5° ano do Ensino Fundamental. O texto de Andersen foi distribuído aos alunos, que o leram silenciosamente e discutiram com os colegas sobre possíveis conexões. Para a sistematização da atividade, entregamos a cada aluno uma "folha do pensar" (Girotto; Souza, 2010), na qual os alunos deveriam escrever determinado trecho do texto ou palavra-chave com o que eles associaram tal passagem e o tipo de conexão feita, como podemos ver em alguns exemplos:

| Quando eu li... | Me lembrei de... | Conexão feita |
|---|---|---|
| **(1)** "Princesa" | "Cinderela" | "texto-texto" |
| **(2)** "Rodeavam o castelo" | "jornal" | "texto-mundo" |
| **(3)** "Casamento" | "amor" | "texto-texto" |
| **(4)** | "competição" | "leitor" |
| **(5)** "João-Pato" | "jogador Pato" | "texto-mundo" |

Ainda que quase todos (57 alunos) tenham feito conexões, não conseguiram aproveitá-las para ampliar o significado do texto. No entanto, é possível, a partir de suas conexões, que o mediador intervenha no processo de compreensão. No exemplo (3), "casamento" fez o aluno lembrar-se de "amor", mas será todo casamento um caso de amor? O casamento de João-Pato e da princesa é resultado de um amor? Que será que o casamento dessa narrativa pode representar na nossa realidade? No exemplo (5), o aluno lembrou-se do jogador de futebol Pato ao ler "João-Pato". Se Alexandre Pato foi assim apelidado por ter nascido na cidade de Pato Branco, teria João-Pato a mesma origem? Qual seria, então, o motivo de o personagem ter tal nome? São esses tipos de reflexões que sugerimos que sejam levantadas, de modo que os alunos utilizem suas conexões para ampliar a leitura inicialmente feita.

Nos exemplos seguintes, todos de um mesmo aluno, podemos notar a dificuldade extrema de "sair do texto":

| Quando eu li... | Me lembrei de... | Conexão feita |
|---|---|---|
| **(6)** "rapaz" | "homem" | "texto-leitor" |
| **(7)** "cavalo" | "animal" | "texto-mundo" |
| **(8)** "texto" | "história" | "texto-leitor" |

Como vemos, o aluno procurou sinônimos e não uma relação entre o trecho lido com acontecimentos pessoais, intertextuais ou mundanos. Parece-nos que a compreensão ficou situada no nível semântico. Isso nos mostra a necessidade de mediações de leitura que vão além da pergunta-resposta.

## Excerto II – Leitura do livro *Lino*, de André Neves, estratégia trabalhada Inferência

No livro, Lino acorda triste, pois sente falta de sua amiga Lua, uma coelha branca que mora na loja de brinquedos com ele. Passados uns dias, Lino é colocado em uma caixa. Aberta em outro ambiente, ele conhece a menina Estrela. Ficam amigos e Lino quase não se lembra de Lua, até o momento que Estrela o convida para olhar o céu: "O que será que lua tem para nos contar?" Lino vê então a barriga de Lua brilhando. E enquanto Estrela sonha, Lino olha para Lua a vê toda iluminada e acredita que ela é feliz.

A atividade feita no último ano do curso de Pedagogia pretendeu ler a história parando em momentos cruciais, pois inicialmente ao falar de Lua a primeira coisa que vem em mente é o astro, a Lua no céu e suas quatro fases. Portanto, ao inferirem quem era a amiga "sumida" de Lino, todos falaram da Lua/astro. Ao ser colocado na caixa, novamente o texto abre possibilidades para pensar que Lino irá encontrar com sua amiga coelha. No

entanto, os alunos indagam sobre a escolha do nome da menina, Estrela, outro astro, personificando uma nova amizade. Ao final da narrativa, o grupo de 30 alunos divide suas inferências e opiniões sobre o texto. Alguns relacionam que a Lua no céu não é a coelha e que Lino está equivocado em associá-la com sua amiga da loja de brinquedos. Outros percebem a morte, como destino final da coelha, e acreditam que mesmo morta ela está feliz, pois sorri na representação da lua crescente/minguante.

Diante do exposto, as reflexões feitas aqui consideram a leitura como atividade de produção de sentidos, já que a compreensão não depende apenas de conhecimentos linguísticos, mas de conhecimentos prévios e de estratégias que facilitam a interação entre escritor e leitor. Compreender o texto, compreender o outro, compreender a si mesmo é um processo que precisa ser iniciado de maneira sistematizada, precisa da mediação de um leitor mais experiente.

## Para finalizar...

Vale esclarecer que se a formação de novas operações e estruturas mentais não se dá espontaneamente, nem é produto do mero amadurecimento orgânico, mas depende do processo de apropriação, já pelas crianças, da atividade material e intelectual condensada justamente nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas, vale questionar: como a escola tem se estruturado, por meio das políticas educacionais, na promoção desta tarefa em relação ao ensino da leitura, à educação literária? E o professor, como pode ele, em sua atividade de ensino, organizar um ensino intencional dirigido a uma educação literária humanizadora?

Se somente por meio da atividade do sujeito pode se dar seu aprendizado e desenvolvimento, e, portanto, um ensino, media-

do por professores compromissados com tal fim, concordamos com Moura (2002) e Libâneo (2004) que o professor que assim se coloca em atividade de ensino continuando a apreciar conhecimentos teórico-metodológicos que lhe permita organizar ações que possibilitem aos sujeitos aprendizes a apropriação de conhecimentos e atitudes que promovam a atividade de aprendizagem de seus alunos, constitui-se também como um profissional envolvido com a sua atividade de ensinar e aprender, cujas ações o auxilia a tomar consciência de seu próprio trabalho e a lidar melhor com as contradições e inconsistências do sistema educacional, na medida em que compreende tanto o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola, para nós, quanto ao seu papel na educação literária por meio de um significativo ensino da compreensão da leitura.

Por fim, compreendemos com esses estudos que os fundamentos teórico-metodológicos da atividade de leitura literária, cujos pressupostos estão ancorados na perspectiva histórico-cultural e na abordagem do ensino das estratégias da leitura, são indicadores de um modo de organização do ensino da leitura para que a escola cumpra sua função principal: a de possibilitar a apropriação da capacidade de ler, da atitude leitora, desenvolvendo a humanização das crianças por meio da literatura. Em outras palavras, a nós cabe investigar como ajudá-las a se constituírem como sujeitos leitores, capazes de predizer, visualizar, inferir, fazer conexões, sumarizar, sintetizar; a pensar e a lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, em face de dilemas e problemas do mundo da ficção e da vida prática; conscientes, como educadores e pesquisadores, de que o ensino das estratégias de leitura pode ser uma alternativa para impulsionar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas do ato de ler, mediante a contribuição para formação de crianças leitoras.

Sintetizando, cumpre enfatizar que o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola é nos formar como leitores, não como qualquer leitor ou um leitor qualquer, mas um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido *para si* e para o mundo em que vive, posto que

> a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da língua quanto do leitor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos dizer e nos dizem de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo e a nós mesmos. (Cosson, 2006, p.16)

Neste sentido, as estratégias de leitura nos permitem conhecer mais profundamente a nós mesmos como leitores do mundo, tornando-nos leitores autônomos e críticos.

Por isso, a defesa por uma leitura não somente *em si*, mas *para si*, de leitores para si, em constante e consciente processo de construção, dada a forma como este se relaciona de maneira crítica e consciente com os demais representantes do gênero humano, percebendo-se como um agente do processo histórico, partícipe e herdeiro das riquezas produzidas pelo homem como gênero.

## Referências bibliográficas

ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. Trad. Gottorm Hanssen. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.432-436.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. de. [et al.]. *Ler e compreender:* estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

______. Relações entre espaços e pontos no início da alfabetização. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, EDUFMT, v.16, n.12, set.-dez., 2007a, p.35-50.

ARENA, D. B. Relações entre ler e fazer locução no Ensino Fundamental. Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007b. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16> Acesso em: 21 maio 2010.

______. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. I Congreso Latino-Americano de Compresion Lectora, 2008, Huancayo, Peru. *Anais … Compresion Lectora*. Universidad del Centro de Peru, 2008. v.1. p.129-136.

BAJARD, É. *Caminhos da escrita:* espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

______. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2013.

BAKER, L.; ANDERSON, R. L. Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quartely*, n.27, 281-294, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec, 1995.

______. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Cortez, 1997.

BRITO, L. P. L. de. *A sombra do caos:* ensino de língua vezes tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação – pesquisa. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.* São Paulo: Cortez, 1997.

COELHO, N. N. *Literatura infantil:* teoria, análise, didática. 7.ed. rev. atua. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário:* narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DAVIDOV, V. *La ensenãnza escolar y el desarrollo psíquico*. Progresso. 1986.

FARIA, M. A. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, S. A. P.; REZENDE, L. A. Arte e Literatura infantil: aproximações. In: CHAVES, M.; SETOGUTI, R. I.; VOLSI; M. E. F. *A*

*função social da escola*: das políticas públicas às práticas pedagógicas. Maringá: Eduem, 2011. p.111-120.

GARDER, R.; REIS R. Monitoring and resolving comprehension obstacles: an investigation of spontaneous text lookbacks among upper--grade and poor comprehendres. *Reading Research Quarterly*, 16, 569-582, 1981.

GARNER, R.; TAYLOR N. Monitoring of understanding: an investigation of attentional assistance needs at different grade and reading proficiency levels. *Reading Pyschology*, 3, 1982. p.1-6.

GIROTTO, C. G. G. S; SOUZA, R. J. Estratégia de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. de. [et al.]. *Ler e compreender:* estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that Work*: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement. 2.ed. Portland: Stenhouse, 2007.

ISRAEL, S. E. *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. International Reading Association, 2007.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

______. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, set.-dez. 2004 n.27, p.5-27.

MELLO, S. A. A literatura Infantil e a formação da atitude leitora nas crianças pequenas. In: CHAVES, M. *Práticas pedagógicas e literatura infantil*. Maringá: EDUEM, 2011, p.41-54.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. de; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar:* didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NEVES, A. *Lino*. São Paulo: Callis, 2011.

OLIVEIRA, B. A. de. *Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1985.

PALINCAR, A. S.; BROWN A. L. Reciprocal teaching o comprehension-fostering and comprehencion-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v.1, 1984. p.117-175.

PEARSON, D. P.; JOHNSON, D. D. *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt, 1978.

PERROTTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

SILVA, A. C.; CARBONARI, R. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, E.T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*: reflexão sobre a alegria na escola. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

SOARES, M. B. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z (Orgs.). *A escolarização da leitura literária*: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.17-48.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Visor, 1995.

______. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

______; MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil*: autoritarismo e emancipação. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

# Metodologias de ensino – Educação, linguagem matemática e cultura: implicações para a formação de conceitos

José Carlos Miguel[1]

## Introdução

O presente estudo discute relações entre educação, linguagem matemática e cultura e suas implicações para a formação de conceitos nesta área do conhecimento. Parte-se do princípio de que, como ser histórico, o homem é um ser cultural e, na estrutura de relações que constituem o processo de formação humana, as classes hegemônicas, detentoras de saber, não abdicam da difusão dos seus modos de viver, perceber ou conceber a realidade, ou seja, do seu modo de compreender o aparato cultural.

No entanto, são crescentes as exigências educativas da sociedade contemporânea, o que impõe às pessoas o domínio de instrumentos da cultura letrada, o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico e a compreensão dos meios de comunicação de modo a atualizar-se frente à complexidade do mundo do trabalho. Também aceita é a ideia de que o pensamento matemático deve contribuir para consolidação do processo de letra-

1 Professor-assistente, doutor vinculado ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC/Unesp, câmpus de Marília.

mento, isto é, o conhecimento matemático deve ser reconhecido como componente de alfabetização, sem o que não há que se falar em inserção no mundo da leitura e da escrita dada a sua amplitude na atual realidade. Além disso, se o aluno não domina conceitos básicos de matemática, ele não tem condição para leitura de um manual de instruções ou de uma notícia de jornal de forma competente. A rigor, não pode ser considerado alfabetizado, condição fundamental para o exercício da cidadania.

Ao analisar os dramas e as tramas que envolvem o processo de constituição curricular, Apple (1982) considera que o currículo se torna hegemônico porque é dimensionado como conhecimento legítimo, ou seja, conhecimento que todos devem ter. Em uma sociedade desigual, há uma cultura dominante que, seja por imposição simbólica difusa, seja por agenciamento ideológico motivado, impregna o modo de vida das classes subalternas, as formas e expressões de sua cultura: modos de viver, sentir, pensar e expressar a vida com uma lógica própria, cognitiva e valorativa de significar o real.

Desse modo, compreender a matemática como linguagem fundamental para a constituição do pensamento teórico enquanto uma totalidade é a perspectiva que se abre para o processo de negociação de significados e produção de sentidos de aprendizagem. Implica pensar a educação como cultura. Cultura tomada como a possibilidade de unificação da ação implícita nas relações sociais e a representação traduzida nos esquemas simbólicos que ordenam a ação social, definindo-a como possível, recoberta de significado e comunicável.

Negociar significados e produzir sentidos de aprendizagem exige dos docentes ajudar os alunos a ampliar os seus conhecimentos, aplicando-os a situações novas, para consolidar um princípio básico da aprendizagem, porém geralmente esquecido, que é a capacidade de transferência do conhecimento adquirido. Um bom exemplo dessa situação pode ser o fato de que estudan-

tes que lidam, no cotidiano, com preços, pagamentos, medidas e porcentagem, muitas vezes são capazes de fazer estimativas e cálculos complexos, embora tenham dificuldades para o registro formal. E fracassam na escola.

O encaminhamento do problema envolve uma ação pedagógica que vê a aprendizagem matemática como um processo que vai além do âmbito escolar e no qual a intervenção do estudante exerce papel determinante. Cumpre inserir os professores num processo de formação no qual eles mesmos possam questionar suas concepções em relação ao conhecimento matemático.

É nossa compreensão que, quando o professor reconhece a matemática enquanto processo histórico, em permanente evolução, construído a partir de necessidades, sejam elas cotidianas ou científicas, ele orienta seu trabalho para que seus alunos assim também a reconheçam.

São comuns os relatos sobre situações de aula nas quais os educandos revelam habilidade no cálculo mental, verbalizam o raciocínio desenvolvido para resolver um problema, mas revelam dificuldade para registrar as ações desenvolvidas em face de limitações para explicitar as heurísticas postas em prática. Também são explícitas as dificuldades dos professores para consecução da transposição didática, isto é, os professores percebem essa distância entre o mental, o oral e o escrito, mas não conseguem, na prática, transformar a matemática para ensiná-la. No caso das crianças, desde muito cedo influenciadas pela matemática escolarizada e com dificuldade para expressarem as suas incompreensões, o diálogo fica muito restrito. Isso praticamente inviabiliza o processo de negociação de sentidos e significados de aprendizagem.

É nosso propósito analisar algumas heurísticas expostas em situações de aula e em reuniões de orientação pedagógica de professores em processo de formação inicial ou contínua. Em nossa compreensão, a análise dessas heurísticas é fundamental para o rompimento com algumas práticas que não contribuem

para o desenvolvimento nos educandos da capacidade de relacionar adequadamente informações, conhecimentos e habilidades para a resolução de situações matemáticas. Por esse critério, considerável parcela dos educandos conclui o ensino fundamental e não está alfabetizada matematicamente.

Por certo, as dificuldades com a aprendizagem da matemática constituem uma síntese de múltiplas determinações. Dentre elas, as diferenças entre o saber matemático vivenciado cotidianamente e a matemática escolarizada, indefinições relativas ao projeto político-pedagógico da escola, concepções espontâneas negativas com relação à matemática e obstáculos de natureza didática ou epistemológica podem conduzir os alunos a um contexto de conhecimento matemático formalizado, distante dos modos de pensar e agir até então desenvolvidos quando necessitavam de quantificação de dados da realidade imediata, criando dificuldades de assimilação dos conceitos.

Compreender matemática significa apreender uma forma de discurso que, embora mantenha relação intrínseca com a atividade conceitual, conserva as características de sua própria especificidade como discurso linguístico. Se a língua materna desempenha função importante na criação dos símbolos matemáticos, estabelecendo vínculos com o objeto de referência e impedindo a perda de significado provocada pelo processo de abstração, igualmente relevante é devolver à simbologia matemática um significado referencial estabelecendo relações com as demais ciências e com a vida cotidiana.

Melhorar a relação do educando com a linguagem matemática e com sua especificidade pressupõe que ele seja incentivado a argumentar, expressar e defender os seus pontos de vista e levar em conta as posições de outros. Cabe aos professores facilitar o processo de argumentação, solicitando a intervenção dos alunos para exposição de suas ideias e colocando questões que exijam deles a tomada de posição.

Sob o nosso ponto de vista, isso impõe a formação de um professor epistemologicamente curioso, isto é, capaz de constatar, interpretar e considerar as heurísticas desenvolvidas pelos alunos e que busque nas teorias de conhecimento as explicações plausíveis para uma ação didático-pedagógica consequente.

## Pressupostos teóricos e metodológicos: ação colaborativa

Partimos da hipótese de que a reflexão dos educadores sobre as manifestações orais da ação mental desenvolvida para a resolução de problemas exerce papel fundamental para a representação matemática na forma escrita. Trata-se de problema de pesquisa da mais alta relevância dada a situação do desempenho dos estudantes brasileiros nesta área do conhecimento. Daí, a importância de uma ação pedagógica voltada para as dificuldades na compreensão do enunciado, incentivando estratégias de solução desenvolvidas a partir da interação e da troca de ideias entre os sujeitos acerca dos resultados obtidos.

Se a decisão sobre o que ensinar se sustenta nas concepções existentes de educação e de matemática, com todas as suas implicações pedagógicas, é preciso considerar que as ideias matemáticas fazem parte da formação geral, devendo preparar o indivíduo para o exercício da cidadania pelo desenvolvimento da capacidade de analisar, conjecturar, levantar hipóteses e tomar decisões. Sua presença nos programas de ensino se justifica principalmente pelo papel a que se presta de formulação de modelos explicativos de dados quantitativos da realidade imediata. Mas é preciso concordar que nem todos os educandos serão matemáticos.

Ao proceder a interessante discussão sobre o papel da matemática nos currículos, Santaló (1996) considera que a ciência

matemática tem um valor científico intrínseco que contribui para estruturar todo o pensamento e agilizar o raciocínio lógico, mas que também é uma ferramenta importante para a atuação na vida cotidiana e para muitas tarefas específicas de todas as atividades laborais. Assim, a relação entre o ato de ensinar e o de aprender matemática enquanto atividade significativa deve buscar o equilíbrio entre o aspecto formativo e o informativo.

Com base nessas assertivas, impõe-se o reconhecimento de que a matemática não está apenas na mente humana ou na atividade cotidiana. Por certo, o ensino desse conteúdo deve partir do que é observável, ou seja, de situações contextualizadas, mas deve conduzir os educandos às abstrações e generalizações que constituem o modo matemático de pensar.

Sob o nosso ponto de vista, o problema exige ação conjunta entre as instituições formadoras e as instituições de educação básica. Trata-se de proposta que deve pressupor ação colaborativa com perspectiva de intervenção na realidade escolar. Cabe colaborar, buscar em conjunto as soluções dos problemas que afligem a comunidade pesquisada. Desde logo se estabeleceu que a pesquisa-ação seria ideal para a tarefa visto que as orientações desse tipo de investigação, no tocante à concepção dos sujeitos, organização e participação deve contemplar o desejado, uma vez que, para atuar colaborativamente junto a um determinado grupo, é necessário respeito pelas individualidades, comprometimento e envolvimento com o conjunto de interesses e objetivos, isto é, todos estão em processo de desenvolvimento, aprendizagem e/ou aperfeiçoamento. O problema a ser resolvido deve ser comum às partes.

Nesse sentido, a pesquisa-ação é um processo investigativo que serve para direcionar e pontuar a atuação no cotidiano escolar bem como nas reflexões decorrentes da intervenção (Thiollent, 2008). Daí a necessidade de analisar os textos dos alunos, o discurso, as histórias orais, enfim, as heurísticas que desen-

volvem para aprender e que poderiam fundamentar o processo de elaboração matemática pelos alunos em processo de alfabetização. Por isso, é importante a conscientização do educador com relação aos objetivos educacionais propostos para utilizar a linguagem matemática com a finalidade de atingir os objetivos propostos para a alfabetização. Ou seja, a matemática desempenha papel fundamental no suporte aos processos de leitura e de escrita; trata-se de uma componente do amplo processo de letramento. Entende-se que a formação do ser humano é decorrente das interações sociais e, na medida em que se apropria do conhecimento, modifica seu contexto sociocultural na mesma proporção que é modificado por esse contexto.

A efetividade de uma proposta de difusão do conhecimento matemático se consolida quando validada pelas práticas sociais em suas diversas instâncias. A teoria da didática, sustentando-se em argumentos cognitivistas, já estabeleceu que o conhecimento evolui de um contexto geral ou amplo para o âmbito específico ou particular. Essa constatação revolucionou o conhecimento produzido na área da educação matemática, questionando-se severamente a apresentação dos conteúdos como coisa pronta, por associação com modelos de repetição e memorização. Busca-se, então, a difusão do conhecimento matemático como processo de construção, procurando-se sintonizar os educandos num contexto de coordenação de ações.

Nesse modo de pensar, a matemática é um produto social e cultural e interessa difundir em sala de aula a atividade matemática enquanto atividade de produção, ou seja, é necessário pensar numa gênese escolar que envolva os alunos num processo de construção e reconstrução de ideias matemáticas.

A veiculação do pensamento matemático é sempre impregnada de concepções da sociedade da qual emergem e se pauta pelo conteúdo que, em geral, a comunidade de matemáticos considera como relevante. Além disso, sua difusão resulta da in-

teração entre pessoas enquanto membros de uma dada comunidade. Neste diapasão, impõe considerar que vivemos um tempo no qual é imperativa a discussão sobre o lugar e o significado das competências e habilidades exigidas das pessoas para atuar no que se logrou denominar de sociedade do conhecimento.

Desse modo, parece consenso estabelecido que nessa sociedade não se aprende apenas na escola. Por isso, uma proposta de educação matemática deve ter como ponto de partida a criação de um ambiente de aprendizagem no qual a intersubjetividade e a dialogicidade sejam os seus principais caracteres.

A análise das heurísticas ou dos modos de raciocinar postos em prática pelos estudantes na abordagem de um problema matemático, bem como das implicações didáticas para a criação desse ambiente favorável à aprendizagem, deve considerar conquistas importantes da pesquisa em educação matemática definidas especialmente nas três últimas décadas. Dentre elas cabe considerar: os condicionantes teóricos, metodológicos e políticos inerentes ao conceito de alfabetização matemática; a busca de superação da linearidade do currículo; a valorização de metodologias pautadas na resolução de problemas; a inserção de temas relacionados em contexto amplo de tratamento da informação e de exploração do espaço; e, especialmente, a compreensão da matemática como linguagem que deve dar respaldo a todo o pensamento científico.

A busca de sintonia entre as funções da matemática no currículo do ensino fundamental, seja a de aplicações práticas em dimensões quantitativas da realidade, tais como as que lidam com grandezas, contagens, medidas, formas e técnicas de cálculo, seja a de desenvolvimento do raciocínio lógico e argumentativo, conduziu a um conjunto de princípios metodológicos que visam dar sentido à organização curricular que deve valorizar:

1) as conclusões resultantes de estudos recentes da educação matemática;

2) o tratamento e a análise de dados por meio de tabelas e gráficos;
3) a introdução de noções de estatística e probabilidade como instrumento para predição de eventos futuros;
4) a moderação da ênfase na teoria dos conjuntos;
5) a percepção de que a matemática é uma linguagem;
6) o reconhecimento da importância do raciocínio combinatório;
7) a constatação de que a principal função da matemática escolarizada no ensino fundamental é contribuir na instrumentalização do aluno para o exercício da cidadania.

Lorenzato considera que a criança adentra a escola com uma gama relativamente ampla de conhecimento decorrente de seu contexto social que deve ser explorado e sugere que se inicie o desenvolvimento de conceitos básicos "por onde as crianças estão e não por onde gostaríamos que elas estivessem" (Lorenzato, 2005, p.24), fazendo-se, assim, uma exploração dos conhecimentos já construídos pelos educandos e relacionando-os aos conceitos e noções de espaço, número e medidas, para nortear o plano de ensino.

A exploração dessa linguagem, que os educandos trazem para a sala de aula, integra a base para a formação do conceito, pois eles já sabem o significado, bastando exemplificar empiricamente para formar o conceito básico de matemática para as informações fornecidas. Em síntese, dar um sentido para a aprendizagem.

Por vezes, as escolas possuem bom acervo de recursos para o desenvolvimento desse trabalho exploratório. Porém é necessária disponibilidade do educador para a realização das atividades em sala de aula, abrindo espaço para o diálogo, discussões e registros conceituais.

Esse processo dialógico de aprendizagem requer, segundo Nacarato, Mengali e Passos, um "ambiente de dar voz e ou-

vido aos alunos, analisar o que eles têm a dizer e estabelecer uma comunicação pautada no respeito e no (com)partilhamento de ideias e saberes" (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p.42), propiciando uma melhor apropriação do conhecimento pelos educandos.

## Sobre a relação dialética entre o oral e o escrito na aprendizagem matemática

É a atividade matemática enquanto uma atividade de produção que nos interessa pensar como tema da sala de aula, o que ainda não é consenso na educação matemática, posto que ainda notamos quem se concentre em comunicar alguns resultados sob a forma de comunicação de técnicas isoladas. Nesse caso, desconsidera-se a necessidade de pensar numa gênese escolar que conduza os educandos a uma ação de reconstrução de ideias matemáticas.

Compreender matemática significa apreender uma forma de discurso que, embora mantenha acentuada relação com a atividade conceitual, conserva as características de sua própria especificidade como discurso linguístico.

Se a língua materna desempenha função importante na criação de novos símbolos matemáticos, estabelecendo vínculos com o objeto de referência e impedindo a perda de significado provocada pelo processo de abstração, igualmente relevante é devolver à simbologia matemática um significado referencial estabelecendo relações com as demais ciências e com a vida cotidiana.

Melhorar a relação de muitos educandos com a linguagem matemática e com sua especificidade pressupõe que o aluno seja incentivado a argumentar, expressar e defender os seus pontos de vista e levar em conta as posições de outros. Cabe aos

professores facilitar o processo de argumentação, solicitando a intervenção dos alunos para exposição de suas ideias e colocando questões que exijam deles a tomada de posição.

É um pensamento que se fundamenta na compreensão de que não se trata de a linguagem formal se sobrepor à linguagem natural, mas de admitir a coexistência de ambas nas relações de sala de aula, com o professor atuando para enfrentar conflitos no uso das linguagens, da comunicação e da formulação de conceitos matemáticos.

É certo que a língua materna e a matemática desempenham no currículo básico um papel semelhante: ambas se colocam a serviço da descrição, da interpretação, da criação de significados e da construção de esquemas conceituais. Desse modo, pretende-se que o aprendizado da matemática no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais, assuma os contornos de uma consolidação do processo de alfabetização nos aspectos quantitativos da realidade, no reconhecimento das formas, na articulação lógica dos significados e no desenvolvimento gradativo da capacidade cognitiva de arquitetar soluções para os problemas envolvendo grandezas.

É raro o estabelecimento de relações entre a linguagem oral e as representações matemáticas com base na mídia escrita ou falada, ou seja, pouco se veicula, em sala de aula, de textos como jornais, revistas ou mídia eletrônica na busca de elaboração de representações matemáticas ou se estimula os alunos a redigir pequenos textos que relatem conclusões e justifiquem as hipóteses levantadas. Para o aluno, deve parecer que existe um mundo da matemática que é independente da realidade.

Propiciar oportunidades para que os alunos se manifestem nas aulas de matemática, seja pela oralidade, seja pela expressão escrita, possibilita ao longo do processo que eles sejam capazes de conectar a sua linguagem e as experiências que trazem para a

escola com a linguagem da turma e da atividade matemática que se aborda.

Compreender a matemática como linguagem tem como propósito organizar situações pedagógicas que conduzam o educando à descoberta dos fatos fundamentais da matemática, de modo a elaborar paulatinamente, em linhas gerais, as noções fundamentais das estruturas conceituais, sem a preocupação com uma linguagem formal decorrente de uma prematura formação de conceitos. Pelo exposto, nota-se a preocupação das reorganizações curriculares mais recentes em estabelecer que ao tratar de determinado conteúdo matemático o professor tenha consciência de que a matemática passou por transformações ao longo de sua história e considere as implicações pedagógicas de se investigar holisticamente a geração (cognição), a organização intelectual (epistemologia), a organização sociocultural (história) e a difusão (ensino) do conhecimento matemático.

Transformar a ação pedagógica na escola começa por definir que o processo de construção do conhecimento matemático no Ensino Fundamental deve ter como ponto de partida a matemática como elemento cultural, uma forma de comunicação humana. A matemática é, assim, uma das dimensões da linguagem, havendo até quem questione a sua condição de ciência. Mas até que ponto uma linguagem não é uma ciência?

Uma boa parte das escritas e formas de representação com as quais os estudantes convivem em situações cotidianas está diretamente relacionada com situações matemáticas. É fato que eles têm grande interesse por esse conhecimento, mas quando chegam à escola, por vezes, se deparam com uma ênfase exagerada no simbolismo matemático cujo resultado geralmente é desenvolver um sentimento de apatia e aversão por um modo de pensar que reconhecem como útil até mesmo para a organização da própria sobrevivência.

Pensar a matemática como componente de alfabetização, como instrumento para respaldo aos processos de leitura e de escrita é salutar para o enfrentamento desse problema, posto que aprender a ler e a escrever números, efetuar cálculos, ler e interpretar plantas e croquis, tabelas e gráficos, bem como outras representações gráficas são de bom grado dos estudantes.

Os professores têm papel fundamental na compreensão das heurísticas, dos modos de pensar, que cada aluno põe em prática para resolver problemas matemáticos. Assim, não é possível aceitar uma tendência bastante presente nas salas de alfabetização, no sentido de que é fundamental alfabetizar, dotar os alunos do conhecimento das primeiras letras, para somente após ensinar conceitos matemáticos.

Em nossa percepção, matemática e língua materna exercem funções de complementaridade e não podem ser tratadas separadamente no processo de alfabetização inicial. A atividade matemática é parte do processo de letramento cujo alcance se amplia à medida que se avança na formulação dos conceitos, constituindo-se em linguagem refinada para a interpretação de fatos e dados da realidade.

Bakhtin (1986, p.92) considera que o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala, vale dizer, necessitamos da língua para o exercício da linguagem e da linguagem, para a existência da interação social. Na base desse pensamento, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, isto é, interagindo através da linguagem os sujeitos organizam e sistematizam seus conhecimentos de modo que toda atividade cognoscitiva ao atingir a sua maturidade se expressa por meio da linguagem (escrita ou falada). Em outras palavras, a atividade de conhecer também é determinada pelo mundo exterior.

A teoria histórico-cultural já estabeleceu que o signo mediatiza não apenas o pensamento, mas o próprio processo social humano. Isso inclui, entre os signos, a linguagem, os sistemas de contagem, os esquemas, os diagramas, os mapas, os desenhos, os sistemas simbólicos algébricos, as técnicas mnemônicas e todo tipo de signos convencionais. A ideia básica é que, ao empregá-los, o homem modifica as suas próprias funções psíquicas superiores.

Partimos do pressuposto de que a atividade da qual o pensamento emerge é sempre heterogênea o que implica que o pensamento é sempre heterogêneo, independentemente da cultura ou da época, fato há muito tempo reconhecido nas ditas ciências da cultura, mas que não tem sido considerado, como deveria, na pesquisa. Considerar que uma atividade envolve, engendra ou determina um tipo específico de pensamento significa adotar uma abordagem desenvolvimental e investigar o potencial mediacional da linguagem oral ou escrita, como instrumento, ou seja, explicitar o modo como os sistemas simbólicos ao serem apropriados interagem com os sistemas já desenvolvidos e quais são os papéis desempenhados.

Estabelecendo a distinção entre conceitos espontâneos (desenvolvidos por contatos com fatos e situações da sua ação cotidiana, dos quais o sujeito não tem, por vezes, consciência) e os conceitos científicos (sistematizados e transmitidos intencionalmente, em geral, na situação escolar), as investigações de Vygotsky e colaboradores atribuem papel decisivo para a ação do professor, ou do parceiro mais experiente, considerando que a aprendizagem mediante demonstrações pressupõe reconstituição de um modelo dado socialmente, não por imitação pura e simples, mas por uma ação que supõe uma experimentação construtiva, impondo transformações ao modelo, em processo que resulta na internalização de sua compreensão. É essa expe-

rimentação o objeto das situações didáticas que exploramos a seguir, esclarecendo que foram feitas adequações para a norma culta no discurso dos sujeitos, mantidos o conteúdo e o sentido das falas.

## Refletindo sobre alguns episódios de sala de aula

Parece consenso que o espaço social da sala de aula deve configurar-se como condição para a produção de conhecimento. Assim, o objetivo principal da atividade matemática é conduzir o sujeito a transcender o que é imediatamente sensível. Em dada aula, a situação matemática proposta para os educandos em processo de escolarização inicial era: "Quais são as maneiras diferentes de formar R$ 14 usando notas de R$ 10, R$ 5, R$ 2 e moedas de R$ 1"?

De pronto, PED sugere "uma nota de 10 e duas notas de 2". WAL, na sequência, indaga se podem repetir notas e propõe "sete notas de 2". JOS levanta o braço e diz que sabe um monte: "14 moedas de 1"; "duas notas de 5 e duas notas de 2"; "cinco notas de 2 e 4 moedas de 1 real" etc. Aparecem várias outras soluções, algumas repetidas.

ALE, educadora da turma, intervém, indagando se eles já tinham resolvido o problema, se tinham a certeza de que não faltava nada e se não haveria uma forma organizada de resolver a questão, que não permitisse o esquecimento de algumas soluções. São emitidas algumas indicações, quase todas no sentido de "tentativa e erro" até que ART propõe que comecem registrando as soluções com as notas maiores. ALE questiona: "Por que começar pelas notas maiores?" AME resmunga que é "porque fica mais fácil".

ALE desenha na lousa uma tabela e explica aos alunos que, em cada quadrícula, devem indicar o número de notas correspondente:

| **R$ 10** | **R$ 5** | **R$ 2** | **R$ 1** |
|---|---|---|---|
| 1 | – | 2 | – |
| 1 | – | 1 | 2 |
| 1 | – | – | 4 |
| – | 2 | 2 | – |
| – | 2 | 1 | 2 |
| – | 2 | – | 4 |
| – | 1 | 4 | 1 |
| – | 1 | 3 | 3 |
| – | 1 | 2 | 5 |
| – | 1 | 1 | 7 |
| – | 1 | – | 9 |
| – | – | 7 | – |
| – | – | 6 | 2 |
| – | – | 5 | 4 |
| – | – | 4 | 6 |
| – | – | 3 | 8 |
| – | – | 2 | 10 |
| – | – | 1 | 12 |
| – | – | – | 14 |

Além da rica discussão sobre a forma de resolver o problema e da análise percuciente sobre o significado do número, ALE pode explorar sentenças matemáticas que, por vezes, se mostram sem sentido para os alunos tais como as expressões numéricas. Por exemplo, 5 + 2 X 2 + 5 X 1 agora significa "uma nota de 5, mais duas notas de 2 e mais cinco moedas de 1 real", no dizer de ROB. E permite entender por que as multiplicações devem ser efetuadas antes das adições ou subtrações.

Em outra situação, FAB desenvolveu interessante estratégia de cálculo mental para calcular 14% como suposto reajuste no

preço do transporte coletivo em Marília, de R$ 2,10 à época, alegando que tem dificuldade para registrar no papel. Ao responder rapidamente que seriam R$ 0,29, explicou com muita segurança o que fizera para chegar ao resultado:

> Se fossem dez por cento dariam vinte e um centavos porque preciso de vinte moedas de dez centavos para formar dois reais e de dez moedas de um centavo para formar dez centavos. Então, um por cento é pouca coisa além de dois centavos e quatro por cento dá mais ou menos oito centavos. No total, são vinte e nove centavos.

Provoco-o, dizendo que ficara muito clara a conclusão pelos nove centavos, mas que não entendera os vinte centavos, e indago, então, sobre como concluiu acerca deles e por que a analogia com as vinte moedas. Foi impressionante a segurança da sua argumentação: "Muito fácil: formei dez grupinhos de duas moedas de dez centavos e já sei que cada grupinho são dez por cento. Se tivesse moedas de vinte centavos era mais fácil".

Questiono, então, sobre o uso social desse conhecimento, isto é, se em situações da vida prática usava essa estratégia de cálculo com percentuais. Ele responde de pronto: "É a matemática que mais uso. Sabe, professor, depois da aula trabalho em uma lanchonete e lá essas contas são comuns. Para mim, é fácil deste modo".

Solicito que FAB resolva o problema na forma escrita. Ele pensa um pouco, coça a cabeça e fala: "Essa matemática nem sempre dá muito certo para mim".

Incentivo-o a resolver o problema e mostrar onde "não dá certo". Ele afirma que a professora ensinara que para calcular um percentual sobre determinada quantidade bastava multiplicar esses fatores entre si e eliminar duas casas decimais. Segundo ele, sempre se atrapalhava e não entendia por que tinha que "cortar" as duas casas decimais. Com alguma dificuldade,

depois de apagar várias vezes, chega ao resultado 2940. Pergunto a ele se não falta algo: "É mesmo, esqueci de cortar as duas casas".

Mas, no resultado, são 29 centavos, reais ou o quê, eu questiono. "Pois é, eu sempre me confundo. Sei que são 29 centavos porque já fiz de cabeça. Ah, esqueci de contar duas casas e, por a vírgula, depois".

Observe-se que, no final dessa situação, a matemática escolarizada constitui-se em verdadeiro ritual. Esquecido um detalhe, o resultado não confere. Infelizmente, episódios como esses não são raros nas aulas de matemática do Ensino Fundamental. E evidenciam consequências para a organização do trabalho pedagógico. Num sentido, a oralidade permite expressar e interpretar o que se vê, ouve ou se lê de forma aproximada ou precisa. Noutro, os elos de raciocínio matemático apoiam-se na língua materna, na sua organização sintática e em seu poder dedutivo.

O estabelecimento de uma relação dialógica na sala de aula de Ensino Fundamental deve partir do pressuposto de que não basta a reprodução mecânica dos procedimentos escolares nem a paciência para explicar novamente se usarmos os mesmos recursos didáticos e argumentos científicos. É fundamental que os educandos sejam envolvidos num processo de ressignificação dos conceitos, estabelecendo ligações entre o sentido e o significado dos conceitos matemáticos, tenham domínio sobre eles e que possam relacioná-los com aqueles que com seus colegas utilizam nas atividades não escolares.

Fazer matemática impõe pensar em como conceber um cenário no qual os traços essenciais do trabalho na disciplina sejam respeitados, levando-se em conta os conhecimentos dos alunos. Isto implica que um processo de produção do conhecimento matemático se desenvolve com os conhecimentos e instrumentos de que se dispõe, ou seja, há que se considerar a noção de provisoriedade da concepção de conhecimento que sustentamos.

Note-se que, ao fazer dez agrupamentos de vinte centavos e depois estender esse raciocínio para dez grupos de um centavo, FAB constrói um processo de redução à unidade para depois tentar uma generalização que resolva o problema em definitivo. Assim, as heurísticas desenvolvidas por FAB podem ser exploradas usando-se as noções de singular e plural: 1% = 2,10 : 100 = 0,021 e 14% = 14 X 0,021 = 0,294 ou seja, R$ 0,29.

Seria uma boa oportunidade para explicitar o significado das casas decimais após a vírgula e o fato de que no singular (um) a ordem dos milésimos pode não fazer diferença, mas que numa situação de plural (muitos) o cálculo percentual pode implicar a desconsideração de que dez milésimos no sistema monetário correspondem a um centavo e alterar o resultado. Isso é comum, por exemplo, na aferição do preço dos combustíveis nos postos, o que permitiria uma discussão política muito interessante acerca da justiça dessa terceira casa decimal, levando-se em conta que o sistema monetário funciona com reais (inteiros) e centavos (centésimos).

A partir das heurísticas desenvolvidas por FAB, seria possível explorar também a seguinte situação relacionada com a noção de percentual em sua representação fracionária: 14% = 14/100 e 14/100 X 2,10 = 29,40/100 = 0,294 = R$ 0,29.

Outra situação a ser explorada seria o arredondamento, destacando-se que tanto neste caso como no anterior a confusão com o corte de casas não se coloca e seria possível trabalhar ainda a ideia de que: 14% = 14/100 = 0,14 e 0,14 X 2,10 = 0,2940 = R$ 0,29.

A situação didática analisada aponta para o fato de que a experiência cotidiana do educando posto em relação dialógica parece enriquecer os fatos matemáticos de significado. Nesse sentido, a oralidade e a dialogia exercem o papel importante de facilitar a compreensão dessas heurísticas por parte do educador, sendo que o próprio significado do problema encaminha o desenvolvimento de uma estratégia informal, próxima à concepção que o educando tem da situação matemática, mas

que respeita as propriedades básicas do modelo matemático em questão. A abordagem constante de situações dialogadas dessa natureza poderia eventualmente levar à generalização de um procedimento, fazendo da lógica da técnica operatória algo mais transparente para o educando.

NAT é outro estudante de anos iniciais que lida bem com os fatos matemáticos enquanto cálculo mental, mas tem dificuldade para lidar com a representação formal. Ao acompanhar a sua tentativa de resolver um problema sobre esse conteúdo, verificamos como era perspicaz e perseverante na busca de soluções. O problema era o seguinte: "Um garoto vende esfiha a R$ 3 a unidade e bauru a R$ 4 a unidade. Certo dia ele vendeu um total de 12 lanches e arrecadou R$ 41. Quantos lanches de cada tipo ele vendeu?"

A solução que ele desenvolve é inusitada, mas lógica: "Como são 12 lanches, imagino que todos são esfihas, a R$ 3 dão R$ 36. Os R$ 5 que sobram eu sei que tenho que por R$ 1 a mais em cada bauru. São sete esfihas e cinco baurus".

Na prática, o que ele verbaliza poderia ser traduzido, na forma aritmética, como segue: 12 X 3 = 36; para 41, faltam 5; então, são 7 esfihas (7 X 3 = 21) e 5 baurus (5 X 4 = 20), isto é, uma heurística decorrente de 41: 12 = 3 (resto 5). Note-se que, se valendo de argumentos meramente aritméticos, esse problema poderia ser trabalhado com qualquer criança das séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, esse tipo de problema geralmente aparece apenas no segundo segmento do Ensino Fundamental (7° ano) sob a forma de aplicação de sistema de equações do 1° grau com duas variáveis, onde X + Y = 12 e 3X + 4Y= 41, cuja resolução é 7 esfihas e 5 baurus, sendo X as esfihas e Y os baurus.

Irrefutável que a solução algébrica, pelo sistema de equações, é uma formulação matemática igualmente interessante, mas ela não deve ser a única, principalmente se a escola não ensinou aos estudantes o raciocínio aritmético.

Trata-se de considerar que geralmente o conhecimento anterior tem alcance limitado e que os "erros" têm papel a desempenhar na constituição do conhecimento novo. Essa maneira específica de conhecer, esse "conhecimento anterior" quase sempre bem-sucedido em determinado domínio de ações, mas não em outros, é a fonte dos erros que possibilitam a manifestação dos obstáculos.

Essa possibilidade somente se concretiza nos limites de uma ação dialogada que considere as relações entre o oral e o escrito na aprendizagem matemática e que possa permitir, inclusive, a experimentação inicial através do levantamento e da verificação de hipóteses num esquema de tentativa e erro para, *a posteriori*, desenvolver o modelo algébrico como generalização. Por exceder no simbolismo e na tentativa de desenvolvimento precoce do pensamento algorítmico, perdem-se oportunidades excelentes para o incentivo à criatividade, ao pensar autônomo, ao jogar com a matemática, enfim, inviabiliza-se o pleno desenvolvimento do raciocínio lógico-abstrato tão alardeado nos planos de ensino, além de se perder uma dimensão fundamental do pensamento matemático, que é o seu aspecto lúdico, de jogar com as relações matemáticas.

Na verdade, os alunos por vezes até se apropriam da situação matemática, mas mesmo os que conseguem resolvê-la com alguma competência não compreendem o seu significado, transferindo esse conhecimento para situações práticas de resolução de problemas.

## Considerações finais

Envolver um educando num processo de apropriação da linguagem matemática não se resume em fazê-lo armazenar resultados na mente mediante procedimentos repetitivos, previsíveis

e treinados. Mais do que isso, significa prepará-lo para participar do processo que possibilita o estabelecimento do conhecimento. Por sua vez, é a relação dialógica que permite a negociação do espectro de significados com vistas à reelaboração de procedimentos aritméticos de modo a torná-los mais gerais, menos dependentes de variáveis contextuais e menos sujeitos a erros de diversas naturezas.

Ter clareza de que o aluno desenvolve o raciocínio lógico participando de atividades, agindo e refletindo sobre a realidade que o cerca, usando ativamente as informações de que dispõe, constitui-se em um importante passo nessa direção. Nesse sentido, a alfabetização deve se pautar em situações matemáticas capazes de possibilitar a participação ativa na elaboração do conhecimento matemático. É pela valorização das elaborações dos alunos que o professor pode compreender melhor como se desenvolve o raciocínio do educando, o que pode facilitar a preparação das aulas e a proposição de atividades consentâneas ao seu desenvolvimento intelectual.

Quando tratados isoladamente no currículo, os fatos matemáticos não são plenamente compreendidos, nem são incorporados pelos educandos como instrumentos apropriados para a resolução de problemas do cotidiano e para a formação de outros conceitos de uso social, úteis para a melhoria da formação intelectual. As conexões que os educandos logram estabelecer entre os diversos temas da matemática, destes com as demais áreas do conhecimento e com as situações do cotidiano é que vão determinar o significado da atividade matemática.

Impõe-se, então, ao educador matemático a certeza de que a alfabetização matemática é uma atividade social, cuja objetivação deve contemplar a interação entre os sujeitos em diversas formas de comunicação e expressão, isto é, respeitando-se as diferentes lógicas e formas de pensar.

Um processo significativo de educação matemática pressupõe o envolvimento ativo do aluno como uma condição fundamental da aprendizagem. De fato, o aluno aprende quando mobiliza os seus conhecimentos, os seus recursos cognitivos e afetivos com vistas a atingir um dado objetivo.

Por isso, a educação matemática deve considerar como pressuposto o fato de que, para ser ensinado, o saber matemático acumulado deve ser transformado, isto é, passar por um processo de transposição didática e por uma compreensão do professor dos obstáculos epistemológicos que se colocam no processo.

Impõe-se, portanto, ao educador, criar um ambiente favorável à aprendizagem, a partir do conhecimento que detém dos seus alunos. Não há como falar em aprendizagem significativa se não conhecermos os sujeitos de aprendizagem e suas motivações para aprender.

Há que se considerar, sob esse ponto de vista, que os conhecimentos matemáticos elaborados não podem colocar-se vinculados a um contexto meramente concreto e único, isto é, devem ser passíveis de generalização e transferência a outros contextos. Muito mais do que o mero domínio de fatos e técnicas impõe-se a aprendizagem da estrutura do assunto e suas conexões.

O conhecimento matemático é construído significativamente quando pode ser mobilizado em situações diferentes daquelas que lhe deram origem, ou seja, possa se consolidar como transferível para novas situações. No extremo, os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados.

Dessa forma, o contexto no qual se desenvolvem ideias matemáticas é que permite não se perderem aspectos importantes do raciocínio ao se resolver um problema matemático.

É pela manutenção do sentido do todo e de cada operação mental, particularmente, que o sujeito se torna apto a resolver

adequadamente o problema, como também a transferir para novas situações o conhecimento construído na prática.

Nessa ação pedagógica, historicizar a abordagem das ideias matemáticas como forma de se compreender a sua evolução e pensá-la como processo de construção, bem como enredar os programas de ensino por meio de conexões com questões do cotidiano dos alunos, com problemas de outras áreas do conhecimento ou, ainda, entre os próprios temas da matemática constitui a perspectiva metodológica de descoberta e tratamento desse conteúdo como linguagem que, como tal, consolida os processos de leitura e de escrita.

Desse modo, alguns problemas atinentes ao ensino da matemática devem se constituir em objeto permanente de reflexão dos educadores com vistas à superação e ao consequente encaminhamento do trabalho pedagógico. Dentre os problemas, podemos destacar:

- a excessiva preocupação com o treino de habilidades mediante repetição e imitação, com a manipulação mecânica de algoritmos, a memorização de regras e a automatização de esquemas para resolução de problemas;
- a prevalência de temas algébricos em detrimento do conteúdo geométrico;
- a excessiva preocupação com a formalização negligenciando uma ênfase nas ideias matemáticas e no desenvolvimento do raciocínio lógico;
- a minimização da ênfase sobre o tema medidas, de grande uso social pelos educandos.

Como enfrentamento desses invariantes do ensino de matemática, é imperativo encaminhar um tratamento dos temas com vistas à formação de conceitos, explorando situações matemáticas significativas nas quais os educandos possam exercitar a criatividade, a intuição e o raciocínio argumentativo.

O professor, para favorecer o desenvolvimento do raciocínio matemático do aluno, deve considerar a intuição matemática no ensino. Esse caminho não é linear e a intuição deve ser o ponto de partida. A demonstração matemática ou a formalização deve constituir o ponto de chegada.

O estudante é um ser que pensa, percebe coisas, cria imagens mentais, estabelece e analisa relações, opera mentalmente e formula conceitos. Esse fazer/compreender do homem o acompanha ao longo da vida, independentemente de sua inserção na escola. Nas experiências escolares, os professores devem estar atentos a essa construção para que a apreensão, a análise, a reflexão e a operação sobre o real não sejam obstruídas por ações pedagógicas que se constituem em fragmentos de raciocínio muito distantes do modo de pensar do aluno.

O aprender, o conhecer, em matemática, exige do sujeito o querer e o interagir com os pares e com o objeto do conhecimento. Trata-se de construção cognitiva que é, ao mesmo tempo, coletiva, ativa e individual. Possui aspectos figurativos, operativos e conotativos.

Sob o nosso ponto de vista, é necessário considerar que é pressuposto básico na educação matemática o esforço para o resgate do significado do conteúdo matemático que se vai ensinar, com vistas ao restabelecimento da relação entre conceitos e procedimentos matemáticos e o mundo dos fenômenos vivenciados pelo homem.

Trata-se de levar em conta a especificidade dessa área do conhecimento e buscar a reorganização dos programas de ensino de matemática numa perspectiva que evolua da concepção internalista, marcada pela linearidade dos currículos, para uma concepção externalista cuja forma de organização dos currículos é histórico-lógica, isto é, considera a forma de evolução histórica dos conceitos matemáticos.

Compreende-se que o modo como o docente ensina traz subjacente a ele a concepção que detém de matemática enquanto ciência, de ensino e de aprendizagem. E que essas representações acerca do trabalho pedagógico em matemática moldam e determinam as posturas dos alunos em classe. Consolida a relação entre educação, linguagem e cultura. É nossa convicção de que a aprendizagem da matemática não se dá por repetição e memorização mecânicas, mas que se trata de uma prática social histórica que requer envolvimento do aluno em atividades significativas.

Assim, consideramos salutar uma ação didático-pedagógica que possa conduzir os educandos ao desenvolvimento das seguintes atitudes e habilidades:

1) Observar, em âmbito global e particular, situações e informações em contextos matemáticos.
2) Levantar hipóteses sobre dada situação, analisando-as para aceitação ou refutação.
3) Desenvolver senso de estimativa e de cálculo mental de resultado de uma dada situação matemática.
4) Organizar dados observados ou conhecimentos adquiridos a partir da análise de uma dada situação.
5) Interpretar conceitos, informações e propriedades, utilizando-as na solução de problemas.
6) Estabelecer relações entre ideias matemáticas e de outras áreas de conhecimento.
7) Representar, decodificar e codificar informações ou generalizações.
8) Aplicar conceitos teóricos na solução de problemas práticos.
9) Decidir a partir de levantamento de dados e de análise de hipóteses, organizando argumentos.
10) Reconhecer a plausibilidade e a coerência do resultado obtido na resolução de uma dada situação matemática.

Tais atitudes são fundamentais para os educandos desenvolverem a capacidade de análise e crítica, instrumentos fundamentais para o exercício da cidadania consciente. Essas habilidades se revelam decisivas para compreensão de fatos do cotidiano, como para a decodificação de informações econômicas e políticas apresentadas em gráficos e tabelas, na localização de mecanismos de alteração na cobrança de impostos, na escolha correta da forma mais vantajosa para pagar uma dívida ou na simulação de situações para controle do orçamento doméstico, como exemplos.

Para o desenvolvimento dessas competências, não basta apresentar aos alunos uma gama de conhecimentos parciais e teóricos, desvinculados da prática. Mas do mesmo modo que o conhecimento teórico desvinculado de atividades práticas gera uma visão parcial do conteúdo programático, o conhecimento pautado apenas pela dimensão prática implica uma redução do seu alcance como ferramenta intelectual.

O desafio de ensinar matemática hoje impõe a necessidade de inserção dos alunos na busca de compreensão dos fundamentos teóricos articulados à aplicação em situações concretas, instrumento indispensável para a tomada de decisão.

É necessário, então, um ambiente de ensino e de aprendizagem que se paute pelo estabelecimento de relações entre educação e cultura, mediadas pela linguagem e estabelecidas pelos alunos, com apoio do professor.

## Referências bibliográficas

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

LORENZATO, S. *Educação infantil e percepção matemática*. Campinas: Autores Associados, 2005.

NACARATO, A . M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. B. *A matemática nas séries iniciais do ensino fundamental*: tecendo os fios do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTALÓ, L. A. matemática para não matemáticos. In: PARRA, C. & SAIZ, I. *Didática da matemática*: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

# Sobre a escrita de pessoas pouco escolarizadas: de cartas e quadros

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo[1]

> Impossível alguém não ver quadros; porque, caso meu pai fosse ferreiro e o seu, par do reino, ainda assim precisaríamos ser quadros um do outro. Provavelmente não podemos romper a moldura do quadro apenas com palavras naturais, Você me vê encostado à porta da minha ferraria, com uma ferradura na mão, e pensa ao passar "Que pitoresco!". Eu, vendo-o sentado com todo o conforto no automóvel, em gesto de quem se inclina para o populacho, penso logo num quadro da velha e suntuosa Inglaterra! Sem dúvida, ambos estamos redondamente enganados quanto aos nossos pensamentos, o que é inevitável
>
> Virginia Woolf, 1992, p.224

Neste trecho estão as frases iniciais de um conto de Virginia Woolf intitulado "Três quadros". O conto, não linear na narrati-

1 Professora adjunta da graduação e pós-graduação do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, da Unesp, câmpus de Rio Claro, CNPq. *E-mail:* mrosamc@rc.unesp.br.

va dos fatos, abre três portas para se entrar na história: o *primeiro quadro*, o *segundo quadro*, o *terceiro quadro*. Qualquer uma das portas leva à composição da história, no entanto, partes quase independentes: os personagens do primeiro aparecem novamente no terceiro; ao segundo, fica o grito lacerante que ecoou no meio da noite, na aldeia, como se a natureza humana houvesse gritado contra alguma iniquidade. O cenário, a aldeia, está nos três quadros. No primeiro quadro, fica a imagem de cena tranquila da chegada do marinheiro; no segundo, ainda que com as estrelas brilhando absolutamente imutáveis, os campos estando tranquilos, tudo parecia culpado, condenado, agourento; no terceiro, o tempo bom se recupera, o ânimo se recobra, "Não escutou o grito da esposa? Ela correu para a estrada e soltou um grito... Ei Tommy você está sujo de terra!" (Woolf, 1992, p.227).

Neste conto, inspirei-me compondo um texto que intitulei "O ato de escrever: fronteiras entre o saber e o não saber".[2] O artigo que ora apresento aprofunda reflexões acerca da escrita de pessoas pouco escolarizadas e o tema da composição dos quadros é a escrita e leitura de cartas.

No *primeiro quadro*, estão duas situações de escrita de cartas que ocorreram durante os meses de abril e maio de 1997. As personagens são Expedita e Maria Vilani. Expedita e Maria Vilani são mulheres adultas que, aos 40 e 35 anos de idade, respectivamente, encontravam-se em uma classe de Ensino Supletivo que funcionava no período noturno, numa escola municipal de Campinas. Na época, eu continuava minha busca por pessoas que tinham uma história para contar sobre escrever cartas.

Havia feito, em janeiro do mesmo ano, entrevistas com nove professoras alfabetizadoras, participantes do Projeto Alfabetização Solidária. Nas conversas, tomei conhecimento de que essas

2 Texto apresentado no Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2002. Publicado em CD.

professoras, cinco delas, eram escribas e leitoras de cartas, elas próprias. Escreviam e liam por e para pessoas que não sabiam escrever e ler; ou diziam não saber. Voltarei a essas entrevistas um pouco mais adiante.

Após várias tentativas, contatos frustrados, encontros agendados que não aconteciam, num dos dias marcados, conheci Expedita. Cheguei até ela buscando uma história de correspondente. O primeiro encontro foi no dia 24 de maio e durou quase uma hora, das 18h15 às 19h05; sua aula começava às 19h10. Apresentei-me e disse o que havia me levado ali.

Gastamos bons minutos conversando, tentando nos entender, e foi então que percebi um certo "mal-entendido" na comunicação das intenções: Expedita esperava que eu escrevesse cartas por ela, para a sobrinha, com quem se correspondia de vez em quando. Alguém que escrevesse por ela e então ela iria aprendendo. Nessa situação, me vi, com Expedita, eu própria na situação de escriba, aquela que escreve pela outra, sem ter clareza de como isso poderia acontecer. Muitas vezes, tinha estado nessa situação, com as crianças das séries iniciais, com o propósito de ensiná-las a escrever, mas, ali, com Expedita era diferente. Naquele momento, nem conseguia pensar como poderia ser escrever carta para a outra. Ainda não tinha assistido ao filme *Central do Brasil*.[3]

Frente a frente com Expedita, expliquei que estava estudando e interessada em conhecer histórias de quem escreve, envia, recebe e lê cartas. A mim mesma, convenci-me de que não podia, na expectativa do momento, furtar-me a escrever cartas. Já, naquele momento, não podia mais me furtar a fazer parte do quadro.

---

3 *Central do Brasil*. Direção: Walter Salles. Roteiro: Marcos Bernstein e João Emanuel Carneiro. 1998.

Propus que ela falasse que eu escreveria; não ajudou muito: *o que poderia ser dito para eu escrever?*. Essa era a pergunta que parecia estar estampada nos olhos dela. Afinal, quem sabia escrever era eu... Enquanto tudo isso acontecia, ela me disse que não sabia escrever porque faltam os s/r/m. Disse também que, quando é letra boa ela consegue ler, muito devagar, ela até consegue copiar, devagar.

Propus que escrevesse, mesmo faltando os s/r/m e que eu poderia ir ajudando.

Ficou tudo ainda mais difícil. O difícil foi "aparecendo" nas tantas coisas que ela foi contando para me deixar a par da situação, mais do que por desconfiança ou negação, do que ela poderia ou não contar na carta, sobretudo de que jeito contar. O assunto, o motivo para a carta são notícias da família.

Propus que ela falasse o queria escrever para a sobrinha que eu escreveria, em uma folha de sulfite branco que eu havia levado, e depois ela copiaria e mandaria. Ela aceitou dizendo que copiaria na folha do caderno dela, espiral e com folha grande, é assim que ela manda as cartas. Mais um pouco de conversa e começamos.

A carta, não a tenho; posso descrevê-la como sendo de uma página, seis parágrafos, que me foi ditada, e que eu escrevia buscando na lembrança todo o traçado pedagógico das letras, aprendido no Curso Colegial de Formação de Professores, porque era uma carta para ser copiada.

A carta, então ditada por Expedita, enquadrava-se nos moldes mais tradicionais, com data no cabeçalho, tendo por vocativo *Querida Cida*, caprichando na fala do *espero que* es*teja tudo bem*, enviando notícias da família de cá, querendo saber as novidades da família de lá, falando da última carta que recebeu que já faz um tempo [ela não soube precisar exatamente quanto] até a finalização *com um abraço da ... Expedita*.

Mesmo ela dando por encerrada a carta, eu não escrevi o nome dela; reli tudo, e fiquei aguardando. No meu pensamento

e ação de leitora, há sempre algo a ser completado, a ser revisado, a ser mais bem explicado no texto escrito. Com Expedita, não foi assim: uma vez terminado o assunto, escreve-se o nome, ela me disse que esse ela sabia bem, e pronto. E ponto. O envelope foi escrito no encontro seguinte, quando também gravamos nossa conversa.

A entrevista, a conversa gravada, ajuda a compor esse quadro:

Expedita nunca foi à escola quando criança, frequentou cinco ou seis meses de Mobral no ano de 1977, quando veio morar em Barão (Barão Geraldo, então distrito de Campinas). Foi quando aprendeu a ler placa de ônibus, letra do nome de rua e escrever o próprio nome. Foi quando ela *aprendeu a aprender, a conhecer as letras*. Depois desses cinco ou seis meses, somente em 1997 voltou à escola.

Em 1997, segundo falou, ela lia jornal; só não conseguia escrever palavras; faltavam r/s/n. Quando perguntado se ela conseguiu ler a carta escrita dias antes, copiada para ser enviada para a sobrinha, ela disse que conseguiu *ler a carta, fui olhando as letras e passando para outra folha*.

Quando fiz referência sobre a passagem final da carta escrita *E na outra carta vai mais novidade*, Expedita responde: *é pra ela ficá curiosa e respondê logo*.

O encontro com Maria Vilani foi no dia 14 de maio. Os dois últimos encontros combinados não aconteceram, ela esperou, porque queria muito escrever a carta do dia das mães e tinha de ser logo porque o dia das mães já seria no próximo domingo.

Maria trouxe a última carta que recebeu para que eu lesse para ela (mais uma vez, porque a vizinha já havia lido e ela sabia bem do que se tratava, ia repetindo quase textualmente) e depois responder.

Propus, como o fiz para Expedita, que eu poderia escrever e ela depois copiaria, mas ela achou melhor escrever direto porque tinha pressa em enviá-la. Maria trouxe o papel da carta e envelope.

Conforme foi falando, fui escrevendo e repetindo em voz audível o que ia escrevendo. Depois de duas páginas escritas, *um jornal*, segundo ela, disse que a carta já estava pronta. Antes de escrever o nome dela, eu mesma propus reler; para ela, era aquilo mesmo, não tinha mais nada, mas se eu quisesse ler, que lesse.

Enquanto pausadamente lia o que havíamos acabado de deixar marcado no papel, posso falar que sentia o toque do olhar de Maria em mim. A sensação era de certo incômodo meio indefinido, mas sensação forte. Quando terminei a leitura, ela ficou me olhando mais algum tempo e depois disse:

– *É tão bonito de vê uma pessoa lendo o que eu falei! Tudo o que disse taí! Não perdeu nada! Tá tudo aí! Dá até vontade de chorar.*

O que dizer dessas situações? Que eixo teórico, que categorias escolher para analisar tais situações?

Expedita dita a carta e diz que não sabe escrever; ler até lê, jornal, mas não sabe escrever palavras. Ao ditar a carta, organiza-a enquanto dita, de tal forma que, ao terminá-la, nada mais tem a acrescentar: é só assinar o nome. Mostra a desenvoltura de quem transita sem parcimônias pelas ações de ler e escrever cartas. Faltam-lhe as habilidades.

Buscando compreender o conceito de alfabetismo e propondo-se a estudar a relação do alfabetismo com dimensões atitudinais, Ribeiro (1999) organiza em quatro graus os sujeitos que analisou, segundo as práticas cotidianas e funcionais de leitura e escrita: baixo, médio-baixo, médio-alto e alto. Do referencial dessa rigorosa pesquisa, Expedita e Maria Vilani se enquadrariam certamente no grau baixo de alfabetismo, uma vez que têm na oralidade o principal instrumento de comunicação e informação, têm dificuldade em retomar um texto em busca de informações; quanto à aprendizagem, apontam a cópia como um meio, copiar a carta para aprender a escrever até poder escrever sozinha.

De um outro lugar, analisando essa situação como acontecimento que não se esgota em si mesmo, poderia ser o mundo

como acontecimento (Bakhtin, 2003) buscando a compreensão do fenômeno nas possibilidades que ele carrega, elegendo a dialogia como método, para a pesquisadora revelam-se as fronteiras tênues entre o saber/não saber ler e escrever: externamente são perceptíveis porque Expedita não escreve e diz que não sabe escrever; internamente, como verificar essas fronteiras?

No *segundo quadro* que aqui tento compor, estão aqueles que se interpõem na escrita e na história: é o escriba, aquele que escreve, cartas, por outros.

Tive informações de que um grupo de professoras alfabetizadoras, do Programa Alfabetização Solidária estaria em Campinas e que no seu trabalho de alfabetização, no dia a dia, um motivo forte para enviar os filhos à escola, na região, para aprender a ler e escrever era ler e escrever carta. Esse foi o motivo que me levou a procurá-las. Dos nove professores entrevistados, cinco escreviam regularmente e em quantidade cartas por outros.

Nas entrevistas feitas, fiquei sabendo que se tornar escriba ocorre de várias formas, entre elas, ter sido agente na realização do Censo do IBGE e, após a visita às casas, o entrevistado foi procurado por pelo menos cinco pessoas da rua para ler e escrever cartas [Manuel]; porque a mãe escrevia e a convence a escrever também [Valéria], a mãe chegava a fazer um caderno dos endereços porque assim ficava mais fácil quando a interessada a procurasse de novo, uma vez que é difícil entender inclusive o endereço da/do destinatária/o; e há ainda um relato de que a escriba foi escolhida numa feira para ler uma carta, porque ninguém podia ficar sabendo o assunto.

Das entrevistas realizadas, trago aqui um trecho de uma das entrevistas[4] feitas com esses professores e professoras, alguns

4 As entrevistas, em número de nove, foram realizadas na cidade de Campinas, entre os dias 21 e 23 de janeiro de 1997.

escribas de cartas de uma cidade do interior de Alagoas. Eram professores e professoras que também alfabetizavam.

> A. C. ... *bem eu vou desenrolo escrevo a carta tudo, qual é o começo/pelo começo da carta escrevo aí a pessoa, eu leio pra ela e ela acha bom, aí diz: ai bem que eu gosto* [riso contido] *que você escreve porque sei que você desenrola a carta; e daí por diante e sempre sempre sempre escrevo outras cartas e eles não tem assunto não tem assim como escrever, sabe? Eles ditam que, por exemplo, diz o assunto que é que quer e dali a gente vai ter que organizar e muitas pessoas, né, e aí é ler e depois que eu escrevo.*
>
> *Eu digo: você quer que eu leia? E ela diz: não precisa não, porque eu sei que tá bom mas não é assim mesmo? aí eu leio depois que eu leio muita gente, sabe? Tudo o que ela diz tem que colocar, né, aí ali eu vejo muitas coisas, que não há necessidade de colocar tudo o que ela diz, assim a maneira que ela diz. Não, a gente tem que organizar, e fazer uma organização e colocar no devido lugar suas coisas e têm coisas que não havia necessidade mas elas querem tudo, pôr tudo que* [...] *coloque tudo que elas dizem; eu tenho que colocar e a gente tem que fazer a seleção das melhores coisas ou organizar e assim faz/vai adiante.*
>
> A. C. ... *Ah eu leio e às vezes eu leio até assim como ela disse* [riso contido] *às vezes eu imagino né, ela disse isso então eu vou dizer só pra agradar ela* [...] *é que na realidade o que mais acontece assim a maneira que eu escrevo eu leio muitas vezes eu esqueço o que foi que ela disse e eu leio do jeito que tá, aí ela diz que colocasse isso e aquilo mas eu digo já tá aqui é porque eu coloquei de outra maneira, aí ela acha que é errado {que não} gosta de explicar as coisas detalhes por detalhes, sabendo que da maneira que eu escrevi havia de compreender mas ela não, acha que não...*
>
> M. R.: Ela acha que o destinatário vai compreender do jeito que <u>ela</u> tá falando...
>
> A. C.: *Que ela <u>está falando</u>, aí eu digo ah! tá bom então eu vou colocar, aí coloco outro assunto e depois leio o que ela disse; ah, então*

*tá certo; outras não, outras pessoas dizem ah! tá ótimo como você escreveu muito bem, não sei o que, não esperava que ia sair assim, então aí depende da pessoa também o que quer que a gente escreva ...* (Trechos da entrevista feita com A.C. em 22-1-1997).

A escriba é também leitora enquanto escreve pela outra.

A pergunta que logo de início faço é: qual é o sujeito nesta escrita? Quem dá o assunto, quer confirmação, altera se for necessário para melhor compreensão por parte do destinatário, ou quem "reproduz", organiza, altera porque acha desnecessário escrever tudo, combina elementos para uma melhor compreensão porque escrita? Penso que não poderia dizer que a relação estabelecida entre tais sujeitos – o que dita a carta e o que escreve – fica por conta do dominar ou não um código; ambas, "escrevinhadora" e "autora" mostram, a seu modo, que conhecem especificidades do escrever: às vezes basta desenrolar o assunto, às vezes há que explicar detalhes, mesmo que fique repetitivo, porque o importante é que o(a) destinatário(a) entenda a mensagem. Assim é quando manda lembranças a todos do lado da destinatária, nomeando cada um e a escriba quer encurtar, ou porque tem pressa, ou porque ainda tem mais três cartas na fila para serem escritas no final de semana.

Há ainda a situação em que a escriba é a leitora da carta que chega.

M. R.: Como é isso?

A. C.: *É, eu leio mas às vezes têm muitas palavras assim que a gente não sabe bem como são as pessoas por aqui em São Paulo, e também em outros lugares mas o mais comum aqui em São Paulo, eu leio as cartas e do jeito que está e têm muitas coisas que a gente não entende bem o que é, mas lendo, a frase né, a gente vai ler primeiro as letras e eu assim baixinho e se tem uma palavra que eu ainda acho que não sei o que é aí eu paro e vou ler o que tá na frase até ali ou até um ponto*

> *para ver se eu entendo o que é aquela palavra. Aí eu descubro eu leio para elas. E elas ficam alegres quando tem notícias boas, agradecem, e só*. (Trecho de entrevista citada).

Maneiras de ler que se embaralham indo desde a (de)codificação à busca de sentido, de compreensão, também por quem tem completo domínio das competências da escrita e da leitura. E ocorrem vezes em que a destinatária ajuda na compreensão do assunto porque este havia se iniciado numa carta anterior e que, naquele caso, havia sido escrita por ainda outra "escriba".

O que move alguém quando escreve uma carta é o seu projeto de dizer: de que maneira? É um projeto que se realiza, é uma intenção que se materializa, na escrita, nas regularidades de um gênero – cartas –, na cultura. A busca do fazer-se entender pela palavra e/ou procedimento de escrever, ainda que mediada pela escriba, fica por conta de quem propõe o assunto porque é quem guarda um elemento a mais: conhecer o interlocutor-destinatário. A carta, nesse caso, é o lugar onde se instauram os conflitos entre aquele que dita, o escriba/leitor/intermediário/mediador, e o leitor da carta, o destinatário.

Nas entrevistas era muito frequente a referência aos correspondentes como sendo "eles". São "eles" que não sabem escrever, não escrevem e necessitam de um mediador que saiba; e são frequentes também as dificuldades com que se depara a mediadora escriba, seja na própria decodificação quando tem de ler, ou no desenrolar do assunto quando tem de escrever. Um dos personagens da leitura e da escrita insiste, poder-se-ia dizer, em se pôr fora desse quadro.

De qualquer maneira, disse-me A. C.:

> *a carta é um meio de comunicação muito usado lá em nossa região por ser o único mais barato e também porque lá não tem telefone, tem na cidade vizinha mas eles vão pra lá só quando é uma coisa urgente, além de ser mais caro, e também não tem no sítio onde nós moramos,*

> *então a carta é um meio de comunicação que a gente escreve o que quer, o que pensa, e paga uma taxinha barata, é por isso que é como se diz, a carta é um meio de comunicação mais usado na nossa região.* (Trecho de entrevista citada)

No *terceiro quadro* trago alguns trechos de cartas escritas por alunas, mulheres, adultas, numa classe de alfabetização. As cartas vinham sendo ensinadas como atividade escolar e passaram a ficar muito mais expressivas, segundo a professora, quando fez a proposta de que escrevessem cartas para de fato serem enviadas. Aprender a escrever e ler cartas tem sido um dos motivos mais fortes entre os que impulsionam o estar em uma classe de alfabetização.

São cartas de sujeitos que começam a escrever e aqui trago algumas passagens em que falam delas próprias, da sua condição de sujeitos da escrita.[5]

> *Filhos meus eu estou escrevendo para vocês verem a minha alegria de poder mostrar para vocêis o quanto eu já estou aprendendo, nesses poucos meses que eu estou na escola, vocêis nem imaginam a minha alegria de poder estar escrevendo as pouco tempo atrás nem o que eu escrevia eu não conseguia ler agora tudo o que eu escrevo eu já consigo ler.* [Carta de D. Angelina para os filhos. 7-10-1999]

> *Eu vou mandar esta carta somente para mim dar noticias que eu até o fazer desta ficamos com saude felicidade mando está e para você ver a minha letra como esta. Se você achar que não esta Boa eu vou parar mais não posso parar vou tentar aprender mais um pouco quem não arisqua não pitisca, termino...* [Carta de D. Rosa para a Amiga Julia. 01-09-1999]

---

5 Essas cartas e algumas outras se encontram na íntegra em "Da alegria de ler e escrever", *Revista Alegrar*, n.1. Disponível em: <http://www.alegrar.com.br/01/cartas/index.html>.

*Eu estou na escola pelejando para ler e escrever.* [Carta de D. Linda para Almerinda. 08-10-2000]

Mais do que avaliar, neste momento, se sabem ou não escrever, ou o que lhes falta para alcançar o domínio da linguagem escrita convencional, ou o quanto já dão a ver de uma escrita que vem sendo construída ao longo de uma peleja, trago aqui esses trechos que chamam a atenção para o fato de que o embate entre saber e não saber continua presente, que agora parece ser com elas mesmas, autoras das cartas.

Embate que aparece porque elas escreveram. Cada uma a seu modo.

Cada um dos quadros compostos e narrados acima tem uma história que pode ser compreendida ou analisada, de modo independente, remetendo a situações que podem ser lidas dentro dos limites de sua moldura. Em cada um deles há sujeitos, personagens que diferem entre si, que se relacionam com modos de escrever e ler dos quais ainda muito se poderia falar, mesmo permanecendo dentro dos limites próprios.

Em cada um dos quadros há evidências de embate no tocante a saber ou não saber, escrever e/ou ler, que é posto pelo confronto entre sujeitos que ora sabem, ora não sabem, escrever e/ou ler, manifestos também pelos relatos que fazem, pelas histórias que contam; e os que já sabem, esqueceram-se de como se aprende. Como diz Benjamin, nos embates entre o que lembra e o que se esquece de sua infância, *o jogo de letras* é uma lembrança porque foi parte integrante dela, hoje sua mão direita consegue manipular as plaquinhas que contêm as letras góticas, mais elegantes que o alfabeto gráfico, pondo-as no lugar que lhe é de direito, conferindo-lhes sentido; porém, diz ele, hoje sei ler e escrever e nunca mais poderei aprender (Benjamin, 1987).

À ideia do quadro composto, e tem sempre um para onde quer que se olhe, juntam-se as noções de extraposição postas por Bakhtin (2003), como um instrumento para a compreensão dos

fenômenos. A cultura alheia, os modos de ser do outro [de ler e escrever] se manifestam mais completa e profundamente somente aos olhos de outra cultura, de outros modos de ver. E sempre haverá outros e outros modos de ver e de analisar descobrindo-se novos aspectos, abrindo-se novas a possibilidades de sentido.

Assim, o que dita não se enxerga como alguém que tem um saber; ele vê o outro, o escriba, que escreve por ele. A escriba não enxerga a "autora" como tendo um saber quando lhe contesta o que diz e como diz. Mesmo quando já se iniciou na escrita, a autora desconfia do seu saber e avisa à leitora-destinatária acerca de suas limitações.

É um estar fora e ao mesmo tempo estar dentro, como a linha imaginária que Foucault (1987) traça desde o olhar do pintor Velázquez, até o modelo virtual que na frente do quadro *Las Meninas* se põe. Linha imaginária que conecta o quadro [o acontecimento, o relato, a experiência] e o mundo que está fora do quadro num jogo de visibilidade/invisibilidade que borra a tentativa de compreensão de cada quadro.

Na leitura dos quadros, nas possibilidades que carregam, no exercício de uma compreensão criativa pode-se perguntar: o que é que determina quem sabe e quem não sabe escrever?

Sem dúvida, diríamos, é necessário uma competência específica: saber combinar letras e palavras de modo sistemático para que outros possam ler o que é comunicado, especialmente, no papel. É necessário sem dúvida que se conheça o segredo de combinar letras que numa certa organização remetam mensagens.

Ao compor os quadros de situações de leitura e escrita de cartas, e trazendo as noções de extraposição, o que tive intenção de fazer foi chamar à visibilidade das tênues, frágeis, embaçadas fronteiras entre os saberes e não saberes quando se trata de ler e escrever.

Esse modo de olhar abre para outros sentidos deslocando-se do enrijecimento das molduras que cercam quadro e cerceiam

modos de olhar, abrindo ao espaço de fronteiras movediças, revelando parte da vida efervescente dos saberes, nessas fronteiras.

## Quadros outros, outros dizeres

> Quando faz uma bela noite estrelada, o senhor Palomar diz: "*Devo* ir olhar as estrelas". Diz assim mesmo: "*devo*", porque odeia os desperdícios e acha que não seria justo desperdiçar toda aquela quantidade de estrelas que estão à sua disposição. Diz "devo" também porque não tem muita prática de como se observam estrelas, e este simples ato lhe custa sempre um certo esforço.
>
> Calvino, 1995, p.41

Um outro momento particular na proposição de aprofundamento de estudos da escrita, por pessoas pouco escolarizadas, ancorou-se na necessidade de elaborar uma base conceitual que pudesse abarcar questões pertinentes ao analfabetismo/alfabetismo, fossem eles funcionais ou não, ampliando-as e norteando-as para uma perspectiva de transformação efetiva das práticas da escrita, particularmente em uma perspectiva de transformação efetiva de como se analisam essas práticas, na medida em que o foco é o agente principal dessa transformação, que é a pessoa que escreve. Esse é um dos objetivos que pautam projetos em andamento.[6]

Tal proposição, em parte, vem pautando-se pela preocupação em entender como esse expressivo contingente de pessoas ditas

6 Projeto intitulado "Escrita, linguagem e experiência: reflexões acerca da produção escrita por pessoas pouco escolarizadas como espaço de interlocução e formação com professores", aprovado pelo CNPq – Processo n.406934/2012-6.

analfabetas ou semialfabetizadas, e/ou que se situam à margem da escolarização formal, vêm resolvendo questões referentes às necessidades decorrentes de estarem inseridas em uma cultura letrada. A opção de olhar para a carta como um dos objetos materiais de estudo deve-se à funcionalidade enquanto material efetivo de comunicação interpessoal, por ser presença constante e significativa na vida de pessoas comuns, como temos encontrado, por ser material privilegiado quando se focaliza a estreita relação entre o objeto – escrito – e o sujeito – da escrita. E não é justo desperdiçar toda aquela quantidade nem toda a beleza que dela emana, seja a carta, a escrita ou o quadro. Ou a linguagem. Ou a experiência da escrita...

Alguns estudos, como tenho visto, apresentam como a questão da escrita (ou a falta dela) vem sendo tratada em diferentes âmbitos de investigação, por pesquisadores que têm se dedicado a questões da escrita (e da leitura), falando de diferentes lugares. O que aqui apresento são alguns elementos muito contundentes de uma paisagem que não se dá a ver por inteiro; ainda há muito a ser descortinado enquanto práticas efetivadas (sociais da escrita), enquanto história dessas práticas que as diferenciam no tempo, no espaço, na cultura.

Dados levantados pelo Censo de 2010 indicam que a porcentagem de analfabetos, na população acima de 15 anos, caiu de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010; em 1991, o índice era de 20,07%.

Em artigo importante, Ferraro (2002) fez uma análise dos índices de 2000 e estabeleceu, com base na informação censitária sobre os anos de estudo, níveis de *letramento* da população. O autor detalha-nos que, entre os brasileiros com 15 anos de idade ou mais, eram 15,2 milhões (14,1%) os que não possuíam nenhuma instrução ou tinham menos de 1 ano de estudo; 19,3 milhões (18,0%) tinham de 1 a 3 anos de estudo; 36 milhões (33,6%) tinham de 4 a 7 anos de estudo; somados, esses índices

representavam 71 milhões de pessoas (66,6%) que não tiveram nem sequer o mínimo constitucional representado pelo ensino fundamental completo.

Para além dos números e índices, importantes de serem pensados, chama-me a atenção no *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos* (2000) a cautela com que é abordada a definição de ser ou não alfabetizado. Segundo o documento consultado, tanto no Censo Demográfico como na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad (1998),[7] existe uma questão específica onde o informante responde se sabe ler ou escrever um bilhete, a partir da qual é *estimada* a taxa de analfabetismo. Na Pnad (2009) ainda se considera, como alfabetizada, a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece.

A taxa de analfabetismo funcional que, por sua vez, é representada pela proporção de pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos de estudo completos em relação ao total de pessoas de 15 anos ou mais de idade, foi estimada em 20,3%, sendo 0,7 ponto percentual menor do que a verificada em 2008 e 4,1 pontos percentuais menor que a de 2004. Neste período, todas as regiões apresentaram queda desta taxa, com destaque para a Região Nordeste, onde a retração atingiu 6,6 pontos percentuais, e a Região Norte, com retração de 5,7 pontos percentuais, de acordo com a Pnad (2009).

Por um lado, entendemos ser muito frágil esse vínculo entre números e habilidades de leitura e escrita; por outro lado, venho acompanhando que são insipientes os estudos que focalizam as práticas sociais da escrita de pessoas pouco escolarizadas.

Sobre a questão de conceituações de analfabeto, alfabetismo, e de ser letrado, destacam-se os importantes estudos de Ribeiro

7 Fonte de informação demográfica e social que é realizada nos períodos intercensitários. Os dados relativos ao Censo de 2010 e Pnad de 2009 foram consultados em <http://www.ibge.gov.br/>.

(1999; et al., 2002) feitos com uma amostra de 2 mil pessoas entre 15 e 64 anos. A partir de testes com tarefas específicas, procedeu-se a verificação de capacidades de leitura e escrita e, decorrentes destas, a classificação em três níveis de alfabetismo em função do que elas possam fazer a partir das habilidades de ler e escrever. Uma das considerações das autoras que destaco diz respeito ao desencontro que detectaram entre as respostas à pergunta constante no Censo: *O(A) Sr(a). sabe ler e escrever?* e as respostas obtidas nos testes, o que instiga a necessidade de olharmos para as práticas – pessoais, singulares – de escrita.

Do ponto de vista da alfabetização, Soares (1995) discute concepções que a entendem como habilidades e conhecimentos considerados necessários para que o indivíduo "funcione" adequadamente em um determinado contexto social que a autora nomeia progressista-liberal; discute também a concepção que nomeia como radical-revolucionária, aí, apontando um novo conceito que vem se delineando: o alfabetismo ou letramento (1998). Segundo a autora, a atual realidade social requer que não dominem apenas a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia (1995). Visto dessa maneira, o letramento seria a condição que possibilitaria ao indivíduo fazer uso das práticas sociais da leitura e da escrita; assim sendo, não pode ser mais considerado um "instrumento" neutro, assumindo um significado político-ideológico (1998).

Para além das habilidades e capacidades, e promovendo uma aproximação aos sujeitos envolvidos, Galvão (2001) levanta questionamentos muito interessantes que remetem aos processos de inserção de analfabetos e semialfabetizados no mundo da cultura escrita, entre 1930 e 1950, em João Pessoa, estado da Paraíba. Por meio da análise de entrevistas concedidas, a autora

delineia alguns fatores que parecem influenciar nesses processos de inserção, entre eles a aprendizagem das habilidades básicas de leitura, que nem sempre parecem coincidir com níveis de escolarização. Outros fatores são os níveis de inserção na cultura urbana, pertencimento de gênero – mulheres tiveram contato menor com objetos escritos –, ocupação profissional, militância política, autodidatismo. Neste último fator, aparece uma referência associada à necessidade de escrever carta para a irmã.

Um outro estudo foi realizado por Kalman (2004), no México, iniciado com a finalidade básica de indagar quais eram as práticas de língua escrita de uma comunidade, elegendo como sujeitos da pesquisa mulheres com baixa ou nula escolaridade, em um grupo de educação de jovens e adultos.

Também, neste estudo, reconhece-se que a escola é lugar privilegiado, mas não o único para aceder-se à leitura e à escrita. O *correio* encontra-se entre os lugares que ilustram a expansão da cultura escrita, ao lado da igreja, da venda e circulação de publicações comerciais e locais, de documentos familiares.

Propondo um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal, o livro de Magalhães (1994) nos traz elementos fundamentais, históricos, sociológicos, antropológicos, ancorados em pesquisa sobre o ler e escrever no mundo rural do antigo regime, sensibilizando-nos para a diversidade das práticas e dos suportes que as carregam. Para além da imprescindível fundamentação histórica, sociológica, antropológica, para além das contribuições sobre fontes e métodos, indico dois destaques da leitura do livro. O primeiro trata das considerações que o autor traça a respeito da escolarização, alfabetização e alfabetismo, situando a discussão no âmbito das organizações internacionais (Unesco), das conferências mundiais, do Programa Experimental Mundial de Alfabetização. O autor aponta que, no tocante aos adultos, as preocupações com a educação, alfabetização, alfabetismo, nas décadas mais recentes, vinculam-se a

contextos específicos, visando ao atendimento de necessidades mais imediatas, desvinculando-se da preocupação com uma formação decorrente, inclusive, da dimensão do "'desenvolvimento cognitivo' na medida em que permitindo ao sujeito uma dialética cognoscente gradual entre a realidade e o texto, pela construção de significados, pela resolução de problemas cada vez mais complexos, contribua para o desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas". Trata-se de uma citação de Paulo Freire feita por Magalhães (1994, p.237). O segundo destaque que trago é a indicação da escrita epistolográfica como o elemento da cultura escrita mais divulgado e extensivo, no período estudado pelo autor. Suas considerações sobre as cartas e o que elas comportam no estudo das práticas de uma época, também pelas que se conservam, ou são conservadas, consta-se que são papéis vulneráveis, portadores de confidências, sobretudo de registros. E o autor indaga: *quantas se haverá destruído?*

Os estudos abordados remetem à questão dos conceitos de alfabetização, alfabetismo, relacionados à escolarização, mas não só, resvalando-se para as práticas sociais, em que aparecem com insistência a escrita e o lugar das cartas.

Há que se fazer referência ainda a um programa de pesquisa que culminou em um livro, sob a direção de Roger Chartier (1991), que apresenta um consistente estudo acerca dos usos da correspondência no século XIX, na França. Abarcando um período de quase três séculos, tomando como objeto um impressionante documento manuscrito e depositado na Biblioteca Nacional, o grupo de pesquisadores dá a conhecer aspectos da correspondência entre a invenção e a imposição da prática epistolar. Tal feito coincide, como informa Chartier, com o progresso da alfabetização e a abertura econômica e social, o que não impede de dar a ver uma prática que se torna ordinária, como é a escrita de uma carta, e que institui uma maneira nova de pensar e viver o vínculo social. O documento é composto de 343

volumes angariados a partir de uma enquete disparada pela administração geral dos correios. Desse estudo, tenho pouco mais que algumas informações. O contexto, o tempo e o lugar em que se dão os contatos que tenho tido com a carta são outros; nos dias de hoje é comum ouvir-se que o telefone primeiro e a internet em seguida fizeram diminuir as cartas manuscritas, e mesmo as digitadas, referindo-me à prática ordinária da escrita de cartas.

O que permanece nessa incursão incessante pelas cartas afora são aspectos que ela contém que me conduzem a essa aproximação com a escrita, com o processo da escrita, com a relação intensa entre quem escreve e a arte de escrever; essa possibilidade de exercício da escrita, como exercício da linguagem, é um espaço aberto à invenção de si. São aspectos que ultrapassam ser a escrita do sujeito-indivíduo, mesmo que nomeada; que transcendem ser a escrita do sujeito-objeto, do que consegue ou não consegue fazer, e daí advém o lugar que lhe é atribuído; que denunciam ser a escrita a máscara do sujeito-verdade produtor das verdades constituídas.

Finalizando, perguntas que não querem calar: poder-se-ia pensá-la, a prática da escrita, como invenção de novas possibilidades de vida, na potência da constituição de modos de existência, existência não como sujeito, mas como obra de arte? Seria talvez essa a ideia de pegar as coisas onde elas crescem, pelo meio, ou seja, rachar as coisas, rachar as palavras, como diz Gilles Deleuze (2004)?

## Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

______. *Estética da criação verbal*. Introd. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. Trad. Rubens Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CALVINO, I. *Palomar*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAMARGO, M. R. R. M. *Cartas e escrita*. 2000. Tese (Doutorado). Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/code=vtls000276984>.

CHARTIER, R. (Org.). *La correspondence*: les usages de la lettre au XIXe siècle. France: Fayard, 1991.

DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n.81, dez. 2002, p.21-47.

______. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: se o povo cobrasse?. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.34, n.2, maio-ago. 2008.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

______. *Ética, sexualidade, política*. In: MOTTA, M. B. (Org.). Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

______. *Estética:* literatura e pintura, música e cinema. In: MOTTA, M. B. (Org.). Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção Ditos & Escritos III)

GALVÃO, A. M. O. Processos de inserção de analfabetos e semianalfabetos no mundo da cultura escrita (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.16, jan.-abr. 2001, p.81-94.

KALMAN, J. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. *Revista Brasileira de Educação*, n.26, ago. 2004, p.5-28.

LARROSA, J. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa em Educação, *Revista Teias*, v.13, n.27, jan.-abr. 2012, p.287-298.

MAGALHÃES, J. P. *Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime*. Um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Portugal: Universidade do Minho, 1994.

MEC-INEP. *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000.

RIBEIRO, V. M. M. *Alfabetismo e atitudes*: pesquisa com jovens e adultos. Campinas; São Paulo: Papirus; Ação Educativa, 1999.

______. et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n.81, dez. 2002, p.49-70.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura. Relações, dimensões e perspectivas, *Revista Brasileira de Educação*, 1995, n.0.

______. *Letramento:* um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

WOOLF, V. *Objetos sólidos*. Trad. Hélio Pólvora. São Paulo: Siciliano, 1992.

# Incubadora de gestores: rompendo o isolamento

Ricardo Ribeiro[1]
Sueli Aparecida Itman Monteiro[2]

É necessário e urgente que os profissionais da educação básica sejam valorizados. Valorizados social, política e também economicamente, o que significa melhoria de remuneração e de condições para o exercício do magistério. Especialmente os professores da segunda fase do Ensino Fundamental, que muitas vezes se desdobram peregrinando em duas, três ou mais instituições (públicas e privadas).

Os professores do Ensino Fundamental enfrentam também as dificuldades decorrentes de um modelo de administração burocrático que emperra e dificulta processos, uma cultura de desconfiança e necessidade de controle que acaba por tolher a autonomia necessária para que as lideranças educacionais exerçam a sua função. Essa situação muitas vezes serve, de forma conveniente, para justificar uma espécie de silêncio obsequioso

1 Professor doutor do Departamento de Ciências da Educação e do Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, câmpus de Araraquara. *E-mail*: despertarosol@gmail.com.

2 Professora doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, câmpus de Araraquara.

de lideranças que nada ou pouco fazem em função de uma alegada burocracia que não as deixa trabalhar.

Os modelos burocráticos de gestão escolar podem, sim, criar muitos obstáculos. A questão, entretanto, é que alguns obstáculos podem ser superados com razoável facilidade desde que se ouse um pouco, ultrapassando limites existentes e contribuindo para o alargamento dos espaços de autonomia. Ou seja, parte-se aqui da premissa de que as escolas têm peculiaridades, as quais as definem a partir do conjunto de ações que são capazes de promover. Para Barroso (1996, p.7):

> é possível dizer que existem hoje elementos suficientes, com base nos mais diversos resultados obtidos com a investigação sobre a "eficácia das escolas", que permitem concluir que existe uma variação significativa entre as escolas, no que diz respeito aos resultados escolares obtidos pelos alunos. bem como a existência de um certo número de características próprias das escolas eficazes (Good; Weinstein, 1992). Ou seja, [...] as características da escola e os modos de trabalho dos professores desempenham um papel sobre as aprendizagens dos alunos.

Não há dúvidas de que muitos dos problemas que uma determinada escola enfrenta decorrem de questões que estão fora, ou além, das possibilidades da sua equipe de gestão. Entretanto, não há como deixar de reconhecer que existe uma dimensão nas escolas, dentro do espaço de governabilidade dos membros da sua comunidade (professores, funcionários, pais, alunos e equipe de gestão), no qual há possibilidades para operar e implementar mudanças que podem explicar resultados surpreendentes e/ou promover mudanças que aprimoram de forma significativa a qualidade do trabalho educacional desenvolvido nessa determinada unidade escolar.

***

É bastante comum observarmos situações de escolas que, em um determinado tempo, estão estruturalmente deterioradas – muitas vezes nas suas várias dimensões, humana, relacional e física – e em outro tempo estão bem organizadas, apresentando bons resultados. Ao examinarmos com atenção o que provocou essa mudança, suas causas muitas vezes estão ligadas a um personagem da equipe de gestão da escola: um diretor ou diretora, um professor ou professora coordenadora, uma vice-direção.

Tendemos a ver essas mudanças, às vezes até com certo entusiasmo, como processos naturais, e não nos detemos em procurar compreender o que de fato houve naquela escola. O que provocou a mudança? Quais foram os vetores que a determinaram? Quais os personagens que a conduziram? Quais os procedimentos utilizados? Deixamos de nos interrogar e de questionar a realidade e por conta disso deixamos de aprender. Desperdiçamos as possibilidades de aprendizagem institucional.

Foi precisamente a partir do reconhecimento dessa situação que se mostrou necessário entender por que os resultados obtidos por escolas públicas estaduais são tão distintos, mesmo quando se consideram escolas que contam com condições materiais e humanas semelhantes. O que faz a diferença nas escolas? Quais variáveis levam uma escola a ser agradável para sua comunidade escolar a ponto de fazer que professores, mesmo não residindo no entorno e, tendo possibilidade de transferência para escolas mais "à mão", permaneçam lá? Por que razão muitos pais mobilizam todos os esforços para matricular ou manter seus filhos em determinadas escolas, mesmo quando elas ficam longe de suas casas, exigindo que tenham de custear transporte ou mesmo levar e buscar seus filhos perdendo bastante tempo nessa tarefa? Certamente é o reconhecimento, por parte dos professores e pais, de que aquela determinada escola é boa. A despeito do relevante debate sobre o que é uma "escola boa" ou uma "escola de qualidade", o fato é que essas escolas "preferidas" por pais e professores são reconhecidas por eles como sendo "escolas de qualidade".

Unidades escolares assim são formadas por uma comunidade profissional que consegue estabelecer uma interação relacional entre os seus membros marcada por valores que constituem elementos estruturantes da formação de crianças e jovens. São ambientes banhados em forte sentimento de solidariedade e onde as responsabilidades são compartilhadas. Nessas unidades, seus membros não costumam ter dúvidas sobre seus respectivos espaços de responsabilidade, além de possuírem uma crença sincera no sucesso de todos.

A construção desses ambientes não é necessariamente uma tarefa fácil ou rápida, embora também o possa ser. Quando examinamos com mais atenção os caminhos trilhados por uma organização escolar que chegou ao patamar de ser reconhecida como uma boa escola, verificamos que foram trilhados caminhos com desenhos e topografias bem variados.

Por causa das circunstâncias, em algumas situações, os caminhos permitiram avanços rápidos; em outras, a jornada foi mais demorada. Mas, independentemente de o tempo ser maior ou menor, o fato é que as lideranças que coordenaram esse processo tiveram que transgredir e ousar exercendo, com um misto de cautela e coragem, a autonomia que uma liderança precisa para gerir uma organização complexa como uma unidade escolar.

Institucionalmente, existem grandes limitadores para o exercício da autonomia das lideranças educacionais na gestão das unidades escolares. Eles podem ser decorrência de:

1) formas específicas de gestões públicas burocráticas ou marcadas por relações clientelistas;
2) exercício autoritário do poder, no qual o responsável (secretários de educação, prefeitos etc.) se vê como possuidor de todas as respostas e o único que conhece os "caminhos para o sucesso" e, por isso, exige o cumprimento estrito e padronizado das suas propostas;

3) dirigentes (diretores de escolas, supervisores de ensino, coordenadores de áreas etc.) que entendem que somente pode ser feito aquilo que está sempre previsto nos marcos legais e, caso não esteja, não pode ser feito; e (entre outros que poderiam ser citados)
4) medos atávicos de "processos administrativos", quando a simples lembrança que determinada decisão pode resultar em um processo administrativo serve para parar qualquer processo de mudança, por maiores que sejam os aspectos positivos que ela possa proporcionar.

Além desses limitadores, o isolamento e o solitário trabalho das lideranças educacionais também servem como um freio, como um forte obstáculo, impedindo que esses educadores que detêm um grande poder, decorrente de sua posição hierárquica, assumam a necessária autonomia.

Romper a solidão, o isolamento das lideranças educacionais e contribuir para organizá-las numa perspectiva de fortalecimento em uma prática de autoformação cooperada são os principais motivadores da organização "Incubadora de Gestores".

A ideia de "incubadora" está relacionada a um dispositivo que cuida de algo que ainda é frágil, que ainda está em formação, em processo de fortalecimento. "Incubadora" também tem uma forte noção de acolhimento para algo que se fortalece e precisa de condições especiais para isso. Incubadora de Gestores ou de Lideranças Educacionais é uma iniciativa que acolhe e apoia novos gestores e demais lideranças educacionais, retirando-os do isolamento em que a própria situação hierárquica os coloca.

A partir desses princípios inspiradores, a Incubadora de Gestores e Lideranças Educacionais constitui um espaço de encontro e troca onde gestores mais jovens se encontram com gestores mais experientes e, juntos, superam seus respectivos isolamentos e constroem juntos uma autoformação solidária.

## Incubadora de Gestores: rompendo o isolamento

Administrar uma unidade escolar pública não é, de forma geral, uma tarefa fácil. Trata-se de um espaço de trabalho marcado e orientado por muitas contradições. No caso das redes municipais, se a política local não está plenamente fortalecida na sua perspectiva democrática e de cumprimento aos marcos legais, (realização de concursos públicos regulares, planos de carreira vigentes, entre outros), os problemas que conspiram contra a organização de uma escola pública razoável decorrem da sua fragilidade institucional.

Essa fragilidade traduz-se na ausência de quadros de gestão qualificados. Em situações assim, as funções de liderança são ocupadas por critérios clientelísticos baseados em favorecimentos. A indicação de gestores, professores e, em alguns casos, até mesmo membros da equipe de apoio administrativo e de serviços (secretárias, zeladores, inspetores de alunos) privilegia as relações de poder e influência, resultando que o compromisso do indivíduo contemplado com o emprego é com aquele político que fez a indicação e não com o seu trabalho público, menos ainda com a educação.

Quando se trata de uma rede estadual como a de São Paulo, bem consolidada no que diz respeito à sua organização legal,[3] o problema é de natureza distinta. Nesse caso, as questões que demandam solução estão, em muitas ocasiões, relacionadas a uma

---

3 Não se trata aqui de considerar se os marcos legais que regulam a educação pública estadual de São Paulo são ou não adequados; trata-se apenas de reconhecer que existem marcos legais consolidados e que o cidadão não está à mercê das benesses de favores políticos. No estado de São Paulo, há mais de 40 anos a carreira de magistério está constituída prevendo a realização de concursos públicos, e mesmo quando consideramos que nem sempre os concursos acontecem com a regularidade necessária, não há como deixar de reconhecer que o acesso dos profissionais às funções na rede de escolas públicas está razoavelmente preservado das influências políticas.

série de normas e regulamentos que enrijece as possibilidades de mudança ou coloca diante dos gestores problemas sobre os quais eles não têm nenhuma ou limitada possibilidade para interferir. A tão lembrada falta de estabilidade do quadro docente, em uma determinada escola, é decorrência do direito legal que os professores têm de pedir remoção (quase sempre anual), com o objetivo de paulatinamente chegar a escolas mais centrais ou nas suas cidades de origem.

Outro problema é resultante de organização da carreira docente que muitas vezes, graças ao estabelecimento de regras gerais, restringe o poder da equipe de gestão de uma unidade escolar. Como decorrência, é limitada a possibilidade de a equipe de gestão escolher ou mesmo exercer alguma influência na atribuição de classes a um professor a partir de uma criteriosa análise pedagógica.

O mesmo ocorre quando a liderança de uma unidade escolar procura considerar as características pessoais do docente para atribuir-lhe uma determinada classe ou para atender necessidades específicas de um grupo de alunos. Situações assim também ocorrem com a equipe de gestão de uma Diretoria Regional de Ensino. Não são raros os casos em que a substituição de um membro da equipe de gestão não é feita porque o dirigente regional de Ensino não tem nenhuma possibilidade de escolha. A lista de substitutos obedece a uma ordem à qual o responsável pela Diretoria Regional de Ensino tem de obedecer. Resta ao dirigente apenas exercer (dentro de limites) a única escolha que ele pode ter: substituir ou não o membro da equipe de gestão faltante.[4]

---

4 Um dos casos em que isso acontece é com relação à substituição de supervisores. Quando existe essa necessidade – por aposentadoria, licença saúde, falecimento –, o dirigente regional deve escolher o primeiro em uma lista já previamente estabelecida. Seu direito de escolha para um membro da sua principal equipe de apoio está assim grandemente limitado em função de uma iniciativa que pretende assegurar uma controversa ideia de "direitos profissionais".

O quadro decorrente desse cenário é bastante contraditório e ambíguo. Por um lado, as lideranças educacionais têm a sua autonomia bastante limitada graças a um modelo de gestão burocrático, centralizado e controlador; por outro, as orientações mais recentes para o exercício de uma gestão de qualidade, democrática e participativa demandam que as lideranças exerçam um alto grau de autonomia.

A despeito desse quadro "pendular", é forçoso reconhecer que, se por um lado, sob o ponto de vista institucional, existem grandes limitadores para o fortalecimento da autonomia das lideranças educacionais na gestão das unidades escolares. Por outro lado, uma série de outros motivos, relacionados mais diretamente aos indivíduos e às suas opções pessoais e profissionais, impede que os educadores e especialmente os membros da equipe de gestão exerçam o espaço de autonomia que lhes é possível.

***

A proposta do trabalho da Incubadora de Gestores não nasceu com a intenção, não chegou a essa situação e nem tem como objetivo do seu trabalho atingir uma versão definitiva de organização e funcionamento. Tal proposta tem adquirido uma configuração dinâmica graças ao trabalho solidário e cooperativo que se desenhou durante os últimos três anos.

Esse trabalho tem contado, de um lado, com um grupo de professores, colegas da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Unesp, câmpus de Araraquara, e, de outro lado, com gestores das escolas estaduais (diretores, diretoras, supervisoras e da dirigente regional de ensino de Araraquara); tem contado ainda com a participação de alunas bolsistas de um Programa de Extensão da FCL.

A proposta inicial do trabalho tinha como objetivo conhecer os caminhos que conduzem à construção de uma escola pública

democrática, uma escola que ofereça de fato condições de aprendizagem significativa para crianças e jovens. Investigar esse aspecto demanda olhares variados para aspectos também variados da realidade escolar.

Ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho, percebeu-se a necessidade de ampliar o olhar e desvelar os caminhos que levam à construção de uma escola pública com qualidade social e pedagógica, na perspectiva dos seus protagonistas. O que deve dirigir o movimento do olhar, em uma investigação dessa natureza, são as respostas às perguntas que se entendem soberanas: como é o ambiente, qual é o contexto, como se estabelecem as relações entre os personagens em escolas onde boas relações humanas são estabelecidas e o trabalho pedagógico com os alunos é bem desenvolvido?

Uma das formas de possibilitar olhares distintos e atentos é perenizar a realidade examinada. A filmagem do cotidiano de uma escola, com a participação ativa, nas atividades desenvolvidas, de alunos e professores, é uma maneira de assegurar essa "perenização do olhar". Entretanto, mudanças de procedimentos da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e mesmo a dificuldade em obter autorização para a realização e divulgação de filmagens fizeram que a utilização desse recurso para pesquisas passasse a ser mais cuidadosamente analisado. Assim, embora a sua utilização ainda não esteja descartada, as filmagens inicialmente propostas não foram realizadas.

Diante da impossibilidade de basear o trabalho nas filmagens, e considerando o papel estratégico da equipe de gestão de uma escola na organização do seu trabalho e na construção da qualidade do mesmo, optou-se por ter como foco o trabalho do gestor.

A primeira iniciativa para o desenvolvimento deste trabalho foi estabelecer os critérios que deveriam orientar a escolha das escolas que pudessem ser tomadas como referência de caminhos

para a construção de boas escolas. Caminhos que merecem ser pavimentados e disseminados.

O que se pretendia não era apenas a construção de critérios ou indicadores de base meramente quantitativa, mas também e, sobretudo, a incorporação de critérios ou indicadores qualitativos que contemplassem a dinâmica de uma unidade escolar. Para tanto, foram promovidos alguns encontros de trabalho com colegas da Faculdade de Ciências e Letras que se interessaram pela proposta, colegas professores de escolas da rede pública (estadual e municipal) e membros das equipes de gestão de unidades escolares.

Realizada essa tarefa preliminar, iniciaram-se os contatos para a efetivação das parcerias com as redes públicas de ensino. Embora potencialmente a rede de escolas da Secretaria Municipal de Educação oferecesse melhores possibilidades de trabalho (a proximidade das instâncias da administração e a decorrente maior agilidade dos processos), não foi possível desenvolver a proposta de trabalho aí. O contato inicial foi bastante promissor, mas, no decorrer das negociações, mudanças nos quadros da Secretaria Municipal da Educação resultaram no impedimento da realização do trabalho nessa instância.

Diante dessa dificuldade inicial, foi procurada a Diretoria Regional de Ensino (que compreende 54 unidades escolares). Depois de conversas preliminares com a diretora regional e sua equipe de supervisores, em abril de 2010, houve uma reunião na sede da Diretoria, com todos os diretores de escolas jurisdicionadas à Regional de Araraquara.

Nessa ocasião, foram apresentados o projeto e a proposta de trabalho que seria desenvolvida. Em seguida, distribuiu-se um pequeno questionário com o objetivo principal de fazer um levantamento dos diretores interessados em participar. De todos os diretores presentes, apenas três informaram que não tinham interesse em fazer parte do projeto proposto.

A partir desse momento, foram iniciadas reuniões quinzenais de trabalho. Para a primeira reunião, foram convidados oito diretores e diretoras. Nessa oportunidade, foram apresentados com mais detalhes o projeto e a proposta inicial de trabalho, que deveria ser definida a partir desse encontro com as lideranças das escolas. A proposta de trabalho, a partir dessa discussão, previa reuniões na Faculdade de Ciências e Letras a cada quinze dias. Todas as reuniões previstas foram realizadas e no decorrer desses três anos de trabalho nunca ocorreu uma falta aos encontros de trabalho.

O trabalho realizado até agora resultou, de acordo com os próprios gestores participantes, na criação de um espaço de formação de lideranças altamente estimulante. A troca de experiências e práticas bem-sucedidas rompeu o isolamento em que esses educadores viviam e consolidou um espaço de confiança e segurança em que é possível "abrir o jogo" sem receio, reconhecendo os problemas enfrentados no cotidiano das escolas e ao mesmo tempo "descobrindo" novos caminhos e possibilidades de gestão.

As iniciativas propostas, ou as formas de organização de trabalho na escola, no âmbito da Incubadora de Gestores são sempre fruto das discussões realizadas nos encontros. Essas discussões não são feitas a partir de uma pauta estruturada ou de um levantamento prévio de temas. O procedimento usual é uma roda em que cada um dos participantes da rede fala sobre o seu cotidiano, sobre questões que o inquietam ou mesmo problemas concretos enfrentados nas suas respectivas escolas. A partir dessa "provocação", e como resultado de manifestações diversas dos participantes, surgem esboços de propostas de trabalho que são discutidas, aprimoradas e implementadas.

Embora a relação entre os participantes seja horizontal, de maneira a garantir uma troca intensa – limitando-se os eventuais desvios que as relações de poder podem provocar –, o grupo de trabalho é composto de dois segmentos que dispõem de con-

dições de trabalho distintas: profissionais da rede de educação básica e professores/pesquisadores do ensino superior público.

Nessa perspectiva, os colegas do ensino superior assumem a responsabilidade de garantir os meios e demais recursos para apoiar a implementação das propostas de trabalho nas unidades escolares, inclusive cuidando, sempre junto às lideranças das escolas, das ações avaliativas que têm sempre como objetivo a regulação dos processos.

O ano de 2013 foi iniciado contando com a participação de dez diretores e diretoras de escola, três supervisoras e uma coordenadora pedagógica. Como em todos os anos, neste também houve crescimento do número de participantes. Isso nos permite avaliar os últimos três anos de trabalho como positivos e, dessa forma, continuaremos apostando no espaço de autoformação cooperada como importante fonte de inspiração, transformação e cooperação entre os profissionais da educação.

## Referências bibliográficas

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Ed., 1996. Disponível em: <http://www.epe.ufpr.br/barroso.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2013.

COWEN, R.; KAZAMIAS, A. *Educação comparada:* panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco/Capes, 2012.

VASQUEZ, A.; OURY, F. *Hacia uma pedagía institucional*. Madrid: Popula, 2002.

RIBEIRO, R. et al. O que faz uma boa escola pública e as dobras da administração escolar. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). *A educação na era da informação*: contribuições ibero-americanas. Araraquara: Cultura Acadêmica; Universidad de Alcalá; Unesp, 2012.

SILVA, H. M. G. da; RIBEIRO, R. A prática avaliativa: uma questão político-social. In: RIBEIRO, R.; LEMES, S. de S.; MONTEIRO, S. A. I. *Avaliação e gestão escolar:* reflexos e pesquisas educacionais. São Carlos: Rima, 2010.

Se historicamente a educação escolar no Brasil foi marcada por um profundo corte elitista, o processo de democratização do ensino apresentou incontestáveis avanços desde a Constituição de 1988. A caminhada pela universalização, no entanto, não se deu à margem de suas heranças históricas, bem como novas fronteiras surgiram para o desafio da educação emancipatória.

Esta obra reúne 17 ensaios que debatem os dilemas existentes no cotidiano da sala de aula. Divididos em três partes – "Educação, culturas e realidade social", "Políticas educacionais" e "A escola" –, os textos coligidos abordam temas variados relacionados à prática escolar, como cidadania, políticas afirmativas e gestão administrativa, e compõem um cenário contemporâneo dos principais desafios colocados para a educação de nosso tempo.

ISBN 978-85-7983-622-0